

Scarfó, Francisco José

Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires

Tesis presentada para la obtención del grado de Licenciado en Ciencias de la Educación

Directora: Lamas, Susana Gisela

Scarfó, F. (2006). Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.400/te.400.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Directora: Dra. Susana Gisela Lamas.

Alumno: Prof. Francisco Scarfó.

Comisión de Seguimiento: Prof. María del Carmen Cosentino y Lic. María Elena Martínez

Trabajo de Investigación Final de Tesina:

“Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires.”

La Plata, octubre de 2006.

Trabajo de Investigación Final de Tesina:

“Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires.”

Índice

I. Introducción:

- 1.1 Justificación.
- 1.2 Relevancia del problema.
- 1.3 El propósito de la investigación.
- 1.4 Metodología de trabajo.

2. Marco teórico:

A. ENFOQUE DESCRIPTIVO: Características de la educación básica en el ámbito de las cárceles.

- A. 1 El por qué de la educación básica en la cárcel.
- A. 2 El para qué de la educación básica en las cárceles.
- A. 3 La educación en el encierro:
 - A.3.1 La complejidad del acto educativo y la especificidad de la educación en la cárcel
 - A.3.2 Las instituciones públicas comprometidas con la educación pública en las cárceles.
- A.4 El Sujeto de la acción educativa: las trayectorias de vida y el impacto del encierro.
 - A.4.1. Dimensión Educativa
 - A.4.2. Dimensión Social
 - A.4.3. Dimensión Psicológica
- A.5 Perspectivas pedagógicas y currículum: tendencias en la Educación Básica de Adultos en cárceles.
 - A.5.1 Las perspectivas de la Educación Básica de Adultos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Proyectos Curriculares (PC) en las escuelas de adultos con sede en cárceles.

B) ENFOQUE PRESCRIPTIVO: Propuesta sobre fines de la Educación básica en el ámbito de las cárceles bonaerenses.

- B.1 Propuesta de fines para la educación básica de adultos en las cárceles de la Prov. de Bs. As. a tener en cuenta en el proceso de definición curricular.
- B.2 La educación en y para los DDHH: un derecho y una perspectiva pedagógica.

3. Conclusiones para el debate.

4. Bibliografía.

5. Anexos

- a) *Encuesta Sociocultural*. Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles (GESEC) en las EGBA N° 701, N° 731 y N° 721 correspondientes respectivamente a las Unidades Penales N° 1 de L. Olmos, N° 9 de La Plata y N° 34 de Melchor Romero, en Octubre de 2003, tomada a 202 internos escolarizados.
- b) *“Taller de Comunicación en la Educación, en la Esc. N° 746, U.P. N° 17, Lisandro Olmos”*, Cátedra Comunicación y Educación – Fac. de Periodismo y Comunicación Social, Carrera Lic. En Ciencias de la Educación, Fac. de Humanidades y Cs. de la Educ., UNLP, La Plata, Prov. de Bs. As. Junio – Julio de 2001
- c) *“El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en Derechos Humanos”*, *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, N° 36, San José, Costa Rica, Julio – diciembre 2003.
- d) *El derecho a la educación en las cárceles: caracterización conceptual y su efectivización*, en Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal 2003-2005. Procuración Penitenciaria Federal. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mayo de 2006.
- e) *Programa del Seminario-taller “Educación Pública en la privación de libertad”*, organizado por la *Comisión Universitaria Sobre la Educación Pública en las Cárceles* – Secretaría de Extensión de la UNLP- , El *GESEC* – Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles – La Plata- y el IDH – Instituto de Derechos Humanos, Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales, UNLP-.
- f) *Revista Portavoz*. Revista Institucional con motivo de celebrarse el Día Internacional de la alfabetización. EGBA N° 721, 746 y 701. La Plata. Argentina. 2005
- g) *Encuesta a docentes de educación básica en cárceles*. Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles (GESEC) entrevistas a docentes de las EGBA N° 701, N° 731, N° 746 y N° 721 de La Plata, en Octubre de 2004.

1. Introducción:

1.1 Justificación:

La presente investigación tiene por tema la **Educación Básica de Adultos en las cárceles** y en este universo se recorta el problema de investigación: **Los fines que debería perseguir la Educación Básica de Adultos en las cárceles de la Prov. de Bs. As. a partir de la reforma educativa en la Provincia.**

La elección de este tema y el recorte del universo, se apoya al menos en dos realidades: una basada en el contexto curricular actual de la Educación Básica de Adultos de la provincia; y otra, sostenida en la trayectoria profesional docente realizada por quien es el autor de esta investigación.

En cuanto a la primera realidad, se observa que **existe un proceso de definición curricular en donde es posible y plausible que exista un tratamiento de los fines de la educación básica de adultos en las cárceles de la Prov. de Bs. As.** por parte de la Dirección General de Cultura y Educación (D. G. C. y E.) encargada de prestar educación básica de adultos en las prisiones.

Este proceso de definición curricular se debe a que a partir de la Reforma Educativa en la Provincia de Bs. As. en 1999, se dicta la Resolución N° 431 basada en la Ley Federal de Educación N° 24.195 (artículo 30) y en la ley Provincial de Educación N° 11.612 (artículo 12), en donde se establece la organización, la regulación y la implementación de la Educación General Básica de Adultos (EGBA) dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de esta jurisdicción.

Es importante destacar que se hará referencia a "*fines*" y no a "*funciones*" debido a que no pueden entenderse como conceptos similares. De este modo se entenderá por "fin" de la educación básica de adultos en las cárceles, lo que pretende y/o busca alcanzar mediante la educación en este ámbito y las funciones concretas que se llevarán a cabo serán dependientes de estos. Es decir, que *los fines serían los propósitos últimos* que se buscan de la educación básica en las cárceles y *las funciones operarían como "medios" de esos fines*. Por ejemplo, la estructura curricular y las Instituciones Educativas de la educación básica de adultos en las cárceles tendrán funciones diferentes pero se dirigen a un/os mismo/s fin/es. Se entenderá por *estructura curricular* a la organización de contenidos y tipos de actividades de enseñanza y de aprendizaje que tengan por función dar con procesos que "formen" o tengan como fin último a la persona adulta como ciudadano participativo por el goce del derecho a la educación. También la institución educativa buscará, en tanto unidad ejecutora del derecho a la educación, ciertos fines, por ejemplo, que sus egresados puedan constituirse como ciudadanos participativos. Sin embargo esta Institución educativa entendida como unidad ejecutora está compuesta entre otras cosas por su edificio, aulas, sus docentes y sus directivos.

Como apoyo a esta idea de "fines" y "funciones", se toma el enfoque de Georg Henrik von Wright¹,

"... las explicaciones...cuasi-teleológicas son susceptibles de formulación en términos teleológicos pero cuya validez depende con todo de la efectividad de conexiones nómicas. Las explicaciones de este género suelen responder a preguntas sobre cómo es o llega a ser posible algo..., con mayor frecuencia que a preguntas relativas a por qué algo ha ocurrido necesariamente. Las explicaciones funcionales en biología y en historia natural son típicamente cuasi-teleológicas..."
(Pág. 108)

Más adelante el mismo autor señala:

"... Obsérvese que lo que constituye la unidad del aspecto externo de una acción no es el vínculo causal que conecta sus diversas fases. La unidad viene constituida por la subsunción de las fases bajo una misma intención. Lo que convierte a las

¹ von Wright, G.H. (1979).

fases anteriores y posteriores en partes del aspecto externo de la misma acción es la posibilidad de decir de ellas que han sido realizadas intencionalmente por el agente en la ocasión considerada... Cuando el aspecto externo de una acción consiste en varias fases relacionadas casualmente, es correcto por regla general singularizar una de ellas identificándola como objeto de la intención del agente. Ella es lo que el agente procura hacer. He aquí el resultado de su acción. Las fases anteriores a ella vienen a ser requisitos causales y las posteriores a ella consecuencias de la acción....”² (Pág. 113)

Por ello, el **problema que busca recorrer esta investigación es determinar cuáles serían los fines, en tanto objeto de la intención que debe perseguir la educación básica de adultos en las cárceles, como parte del sistema educativo**, para que luego el *currículum*, la *formación docente*, la *organización de las instituciones educativas* con sede en las prisiones, en tanto *fases anteriores y posteriores*, se acomoden a los mismos.

En cuanto a la segunda realidad que lleva a elegir el tema de este trabajo, es la trayectoria de más de 13 años de ejercicio docente, por parte del licenciando, en la educación de adultos en las cárceles de la región, que ha permitido no sólo el conocimiento de la realidad educativa de manera directa por ser un actor cotidiano – maestro de educación primaria de adultos- sino también, un tratamiento sostenido del tema desde las distintas materias cursadas durante la carrera de grado como de la licenciatura de Ciencias de la Educación.

Además esta situación ha permitido el acceso a archivos documentales, contacto permanente con colegas docentes, autoridades educativas, penitenciarias y profesionales de las ciencias sociales cercanos a la temática, sin olvidar la posibilidad real de contacto más fluido con todos los ciclos de la EGBA N° 721 de la Unidad Penal N° 34 en la cual estoy trabajando actualmente.

También el autor del presente trabajo es fundador y presidente del GESEC (Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles) de la ciudad de La Plata.³ Dicha institución tiene por misión promover el ejercicio efectivo del derecho a la educación de las personas alojadas en Unidades Penales en el marco de los Derechos Humanos, bregando por una educación de calidad y acceso para todos/as los/as privados/as de libertad, desarrollando tres ejes de trabajo: a) La investigación interdisciplinaria para sistematizar el conocimiento práctico sobre la educación pública de las personas privadas de la libertad, b) La promoción de la educación pública de las personas privadas de la libertad tanto en el ámbito de la cárcel como fuera de ella, y c) La formación docente específica para el ámbito de la educación en la cárcel.

Esto me ha permitido organizar y coordinar acciones durante estos cuatro años⁴, tendientes al intercambio de experiencias con destacados/as colegas e investigadores/as del ámbito de la educación, la cárcel y los Derechos Humanos a nivel tanto local como latinoamericano; como así también elaboración de documentos específicos sobre la temática, dictado de conferencias, coordinación de investigaciones, entre otras actividades.

En particular se destaca el coordinar, desde durante dos años consecutivos, el curso de capacitación “*Seminario – taller: Educación pública en la privación de libertad*”, que no es más que el desarrollo de esta investigación, formulada y

² von Wright, G.H. (1979).

³ Dicha institución es una asociación sin fines de lucro integrada por docentes de EGBA con sede en cárceles, profesionales y estudiantes de antropología, sociología, comunicación social, derecho, psicología y pedagogía, que inició sus actividades en octubre de 2002.

⁴ Algunas acciones realizadas: Encuentro Educativo de docentes de EGBA con sede en cárceles del MERCOSUR 2003, 2004 y 2005; la creación y Coordinación de la Comisión Universitaria Sobre la Educación Pública en las Cárceles, UNLP (2005), co-coordinación del “Primer Taller Nacional de Educación en Recintos Penitenciarios”, Oruro, Bolivia (2005), participación en distintos eventos educativos a nivel local, nacional y del Mercosur sobre la educación en cárceles – cuestión señalada en los informes de avance de la tesina del 2004 y 2005.

ajustada a los intereses y expectativas de los/as destinatarios/as del curso. El curso fue y es realizado en las Universidades Nacionales de La Plata y Quilmes.⁵

En el marco regional, he sido consultor por Argentina en el Informe Interamericano Sobre Educación en Derechos Humanos, llevado adelante por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con sede en Costa Rica, por cuatro años consecutivos (2003-2006). Dicho Informe trata sobre los cambios en la situación de la Educación en Derechos Humanos entre 1990 y los primeros años del 2000, en 19 países de América Latina y El Caribe⁶

Por último cabe señalar que fui designado como “ASESOR AD-HONOREM en asuntos penitenciarios relacionados con la Educación”, bajo Resolución N° 32/P.P./05 del 18 de noviembre de 2005, del Procurador Penitenciario de la Nación Argentina. Dicha Procuración es un órgano de control y monitoreo de los Derechos Humanos de las personas privadas de la libertad en el sistema penal federal.⁷

1.2 Relevancia del problema.

Ante la justificación señalada, el tema propuesto resulta ser de gran interés debido a una serie de razones, que involucran la combinación de tres tópicos: la Educación, la Cárcel y los Derechos Humanos. Se destacan las siguientes razones:

- Porque se reconoce *el Derecho a la Educación como Derecho Humano*, a partir de la Normativa Internacional, pactos, convenciones y declaraciones surgidas en el ámbito de las Naciones Unidas (NNUU) y la Organización de Estados Americanos (OEA), que a su vez está establecido y asumido en la Constitución Nacional y Provincial, en la Ley Federal de la Educación y la Ley Provincial de Educación.
- Porque *la educación de las personas privadas de la libertad tiene un tratamiento normativo específico*: las Reglas Mínimas para el Tratamiento del Delincuente (1955) y Los Principios Básicos para el Tratamiento del Convicto de NNUU (1990), la Constitución Nacional y Provincial y la Ley de Ejecución Penal de la Nación (ley N° 24660) y de la Prov. de Bs. As. (Ley N° 12256)
- Porque *la educación es un instrumento esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad*, en la medida que satisfaga las necesidades educativas de los sujetos de la acción educativa y sea una garantía real de los Derechos Humanos de las personas privadas de la libertad.
- Porque *las escuelas con sede en cárceles, de manera autónoma plantean sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Proyectos Curriculares (PC) y diagnósticos institucionales*, sin marco conceptual y regulatorio específico para este contexto carcelario. No existe articulación real con otras escuelas en igual situación a nivel del distrito y jurisdicción, como así tampoco con otros niveles educativos oficiales dentro del ámbito carcelario.
- Porque *no hay* elaboración oficial sostenida (sólo hay alguna producción espasmódica u ocasional) de aportes y / o conceptualizaciones sobre las dimensiones de la educación en cárceles de divulgación o con rigor científico; por ende, son vagos los conceptos que lleva adelante la agencia estatal educativa (Dirección General de Cultura y Educación de Bs. As.) sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje referidos a la educación en cárceles claves a la hora de llevar adelante un proceso de definición curricular para este ámbito educativo.

1.3 El propósito de esta investigación.

⁵ El curso ya ha tenido más de 200 participantes y se ha llevado en conjunto con las distintas secretarías de extensión de las universidades nombradas.

⁶ Los informes y sus anexos se pueden consultar en la página electrónica http://www.iidh.ed.cr/informes_i.htm

⁷ En la actualidad he sido nombrado como personal permanente de dicha Procuración en carácter de asesor en educación y funcionario del Área de Auditoría.

Por lo señalado hasta aquí, el propósito de esta investigación se constituye de tres componentes que buscan profundizar los tópicos involucrados en la Educación Básica en las cárceles: Educación, Cárcel y Derechos Humanos. Los componentes son:

- Reconocer la complejidad y la especificidad de la educación en el contexto de la cárcel.
- Conocer con qué marcos conceptuales las escuelas con sede en cárceles plantean sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Proyectos Curriculares (PC) y diagnósticos institucionales.
- Reconocer que la Educación en Derechos Humanos, en tanto derecho y perspectiva pedagógica, es indispensable a la hora del diseño curricular en la Educación Básica en las cárceles.

1.4. Metodología de trabajo.

Para el desarrollo de la presente investigación, y a sabiendas de lo destacado en los apartados anteriores, se estableció una serie de acciones y pasos metodológicos como el *lugar de realización de la investigación, el cronograma de trabajo y la selección de los instrumentos técnicos-metodológicos*.⁸

En cuanto al lugar de la investigación se realizó en el distrito de La Plata, perteneciente a la Región Educativa I de la Dirección General de Cultura y Educación. Este distrito incluye cinco (5) cárceles y las EGBA que funcionan dentro de ellas.

La intención señalada en los informes de avance de la tesina era tomar 1 (un) grupo de alumnos y su docente de cada escuela, de la manera más equitativa posible. Esta elección se sustenta en primer lugar en las características de cada unidad penal y de cada escuela presente en ella. Es decir, que se buscaba identificar las características de cada escuela en cuanto a su contexto penitenciario, su tipo de población, su historia, entre otras variables. Sin embargo, por motivos de economía de tiempos, en el desarrollo del presente trabajo, las EGBA N° 746 y 750 no fueron parte de esta investigación.

Recordemos que en la zona de La Plata se destacan las siguientes Unidades Penales y su correspondientes escuelas: U.P. N° 1 – EGBA N° 701, U.P. N° 9 – EGBA N° 731, U.P. N° 34 y 10 – EGBA N° 721, U.P. N° 17, 22 y 25 – EGBA N° 746, U.P. N° 12 – EGBA N° 750. Estas escuelas tienen un promedio de doce secciones repartidas en tres turnos (mañana, tarde y vespertino). Esta selección de establecimientos educativos permitió tener una idea fehaciente de la Región Educativa I La Plata, la más grande en cantidad de alumnos y escuelas de la provincia.

También, se pudo tener una idea de todos los ciclos de la enseñanza básica de adultos, ya que son tres los ciclos obligatorios (1ero., 2do. y 3ero.) equivalentes a la EGB común. También, por el tipo de proyecto áulico e institucional, se pudo realizar algún seguimiento de ellos en los ciclos restantes de los turnos. Los ciclos que se eligieron para realizar el seguimiento fueron 1° ciclo “C” y 2° “D” del Turno Tarde de la EGBA N° 721 – durante el 2006-, 3° ciclo “A” Turno Mañana de la EGBA 731-durante el 2005- y 1° ciclo “A” del turno mañana de la EGBA N° 701 –durante el 2005-.⁹

Otra cuestión a destacar en la elección del ámbito a investigar es que la población de las unidades penales señaladas está compuesta por varones, haciendo que la

⁸ Algunos de los instrumentos metodológicos fueron reformulados en virtud de los actores sometidos a la investigación como así también se utilizaron otros sin ser reformulados.

⁹ Muchos de los ciclos citados se pudieron observar solamente trabajos de los alumnos y proyectos áulicos ya que el ingreso a la Unidad Penal correspondiente se vio bastante limitada. Igualmente se pudo mantener el seguimiento gracias a la colaboración de los colegas docentes responsables de los grupos.

investigación tenga un recorte de género¹⁰. Dicho recorte tiene su basamento en la profundidad teórica y conceptual que merece el *tema de la mujer privada de libertad y la educación* en esta situación y por cierto, la limitación de tiempos reales en llevar adelante este aspecto de investigación. Se señala esto en virtud que las diferencias de género trae consigo consecuencias en varias dimensiones del proceso educativo y también, en el lugar desde donde se estructura el conocimiento del mundo¹¹.

Aún más, el tratamiento de la mujer privada de libertad, en relación con la educación, presenta características muy diferentes a la educación en cárceles de los hombres privados de libertad. Solamente como señalamiento se destaca que:

*“... Existe además una menor oferta educativa, y un centro de estudio menos adecuados que los de los hombres: a modo de ejemplo, mientras que en la Unidad 2 (Devoto) el Programa UBA XXII de educación en cárceles, funciona desde 1985 con las carreras de Derecho, Psicología, Sociología e Informática; la Unidad 3 (Ezeiza) tuvo que esperar 10 años para la homologación del convenio, y hasta el momento sólo se dicta la carrera de Sociología. Esta situación se ve agravada por la ausencia de talleres y/o cursos de capacitación que sirvan para la inserción laboral competitiva, y dificulta el diseño de estrategias viables para un proyecto de vida autónoma en el futuro...”*¹²

Por lo señalado, el tema de género merece seguramente un tratamiento más profundo que aquí, por motivos de extensión del presente trabajo no se abarcará. Igual suerte corre para aquellos colectivos de privados/as de libertad como: niños/as y adolescentes, extranjeros/as y/o migrantes, grupo de etnias minoritarias, homosexuales, lesbianas, personas con discapacidad físicas y mentales, valetudinarios/as, enfermos/as terminales o drogadependientes.

También, es dable destacar que para este trabajo, se concibe la privación de libertad como encierro o *enjaulamiento*¹³, sin distinguir la condición penal del detenido (procesado, penado, etc.)

En cuanto a los instrumentos utilizados para el desarrollo metodológico de la investigación, se eligieron una combinación de instrumentos, en virtud del núcleo temático a investigar, la facilidad de abordarlo con una técnica u otra y la pertenencia de la metodología cuantitativa y cualitativa. Se utilizaron las siguientes técnicas:

- Técnicas cuantitativas: encuestas estructuradas, análisis de documentos, observación sistemática.
- Técnicas cualitativas: documentos institucionales y de los alumnos, observación sistemática, entrevistas.

En lo referente al cronograma de trabajo, se estimó como tiempo de realización del trabajo de investigación 18 meses a partir del día 14 del mes de abril de 2005, establecido en un Plan de desarrollo de Tesina.

La ejecución de dicho plan tuvo la particularidad de cierta accesibilidad en la obtención de información y tratamiento de la misma, por lo descripto en el apartado de la justificación del presente trabajo. Esta razón también ha permitido avanzar de manera sostenida en la búsqueda de distintos documentos, la aplicación de los instrumentos

¹⁰ En la Unidad Penal de mujeres N° 8 y 33 de La Plata, provincia de Buenos Aires, funciona la EGBA N° 702.

¹¹ “La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen” señala Marcela Lagarde. (En Soledad García Muñoz, “La Progresiva Generización De La Protección Internacional De Los Derechos Humanos” Revista Electrónica De Estudios Internacionales -2001-)

¹² Almeida, M. L. B. (2005)

¹³ Término utilizado por el experto Salinas, Raúl (2006)

metodológicos como encuestas a alumnos, realización de distintas entrevistas a docentes y alumnos e intercambio de experiencias e información con colegas investigadores/as sociales vinculados/as al tema de educación en cárceles, ya sea en este período como también tomar información surgida en instrumentos similares de años anteriores.

En las páginas siguientes el/la lector/a se encontrará con el desarrollo de la propuesta de investigación del presente trabajo.

Trabajo de Investigación Final de Tesina:

“Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires.”

Índice

I. Introducción:

- 1.1 Justificación.
- 1.2 Relevancia del problema.
- 1.3 El propósito de la investigación.
- 1.4 Metodología de trabajo.

2. Marco teórico:

A. ENFOQUE DESCRIPTIVO: Características de la educación básica en el ámbito de las cárceles.

- A. 1 El por qué de la educación básica en la cárcel.
- A. 2 El para qué de la educación básica en las cárceles.
- A. 3 La educación en el encierro:
 - A.3.1 La complejidad del acto educativo y la especificidad de la educación en la cárcel
 - A.3.2 Las instituciones públicas comprometidas con la educación pública en las cárceles.
- A.4 El Sujeto de la acción educativa: las trayectorias de vida y el impacto del encierro.
 - A.4.1. Dimensión Educativa
 - A.4.2. Dimensión Social
 - A.4.3. Dimensión Psicológica
- A.5 Perspectivas pedagógicas y currículum: tendencias en la Educación Básica de Adultos en cárceles.
 - A.5.1 Las perspectivas de la Educación Básica de Adultos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Proyectos Curriculares (PC) en las escuelas de adultos con sede en cárceles.

B) ENFOQUE PRESCRIPTIVO: Propuesta sobre fines de la Educación básica en el ámbito de las cárceles bonaerenses.

- B.1 Propuesta de fines para la educación básica de adultos en las cárceles de la Prov. de Bs. As. a tener en cuenta en el proceso de definición curricular.
- B.2 La educación en y para los DDHH: un derecho y una perspectiva pedagógica.

3. Conclusiones para el debate.

4. Bibliografía.

5. Anexos

- a) *Encuesta Sociocultural*. Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles (GESEC) en las EGBA N° 701, N° 731 y N° 721 correspondientes respectivamente a las Unidades Penales N° 1 de L. Olmos, N° 9 de La Plata y N° 34 de Melchor Romero, en Octubre de 2003, tomada a 202 internos escolarizados.
- b) *“Taller de Comunicación en la Educación, en la Esc. N° 746, U.P. N° 17, Lisandro Olmos”*, Cátedra Comunicación y Educación – Fac. de Periodismo y Comunicación Social, Carrera Lic. En Ciencias de la Educación, Fac. de Humanidades y Cs. de la Educ., UNLP, La Plata, Prov. de Bs. As. Junio – Julio de 2001
- c) *“El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en Derechos Humanos”*, *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, N° 36, San José, Costa Rica, Julio – diciembre 2003.
- d) *El derecho a la educación en las cárceles: caracterización conceptual y su efectivización*, en Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal 2003-2005. Procuración Penitenciaria Federal. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mayo de 2006.
- e) *Programa del Seminario-taller “Educación Pública en la privación de libertad”*, organizado por la *Comisión Universitaria Sobre la Educación Pública en las Cárceles* – Secretaría de Extensión de la UNLP- , El *GESEC* – Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles – La Plata- y el IDH – Instituto de Derechos Humanos, Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales, UNLP-.
- f) *Revista Portavoz*. Revista Institucional con motivo de celebrarse el Día Internacional de la alfabetización. EGBA N° 721, 746 y 701. La Plata. Argentina. 2005
- g) *Encuesta a docentes de educación básica en cárceles*. Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles (GESEC) entrevistas a docentes de las EGBA N° 701, N° 731, N° 746 y N° 721 de La Plata, en Octubre de 2004.

2. MARCO TEÓRICO:

Por todo lo señalado hasta aquí el marco teórico en que se desarrollará la tesina se basa en dos enfoques: **A) el descriptivo y B) el prescriptivo.**

En cuanto al **enfoque descriptivo** se pondrá en estado de situación el *por qué* y el *para qué de la educación básica en la cárcel*, basado en el análisis de la normativa referida al Derecho a la Educación como Derecho Humano de las personas privadas de la libertad y el análisis conceptual del enfoque educativo en el tratamiento penitenciario. También incluirá este enfoque *cómo es la educación en el encierro en cuanto a la complejidad del acto educativo y las instituciones públicas involucradas, una aproximación a la caracterización del sujeto de la acción educativa* en cuanto a su trayectoria de vida y el impacto del encierro en las *dimensiones educativa, social y psicológica*, y por último, se tratarán las *perspectivas pedagógicas* que se han desarrollado como tendencias en la Educación Básica de Adultos y en particular en el ámbito de las escuelas con sede en cárceles.

En cuanto al **enfoque prescriptivo**, se presentarán los fines deseados para la educación básica de adultos en las cárceles, a partir del análisis de las *perspectivas pedagógicas manifestadas en los Proyectos Educativos Institucionales y los proyectos curriculares* de las EGBA con sede en cárceles, *la propuesta concreta de fines* y el análisis de *la educación en y para los DDHH como un derecho y una perspectiva pedagógica indispensable y prioritaria a la hora de pensar los fines de la educación básica en cárceles.*

Se aclara que la denominación tanto de un enfoque como otro, no implica la tradicional mención a lo prescriptivo (lo que debe ser) y lo descriptivo (lo que es). Para este trabajo lo *descriptivo involucra lo que hay y cómo está, y lo prescriptivo, como aquello que tendría que ser en función de lo que se ha descripto.*

Tanto un enfoque como otro, permiten abordar de manera más abarcativa el problema de investigación, abriendo una serie de posibles temas para el futuro.

A.ENFOQUE DESCRIPTIVO: Características de la educación básica en el ámbito de las cárceles.

“Problemáticamente las primeras experiencias de educación en cárceles, no fueron las mejores, hacían de ella un mecanismo más de control, de vigilancia, de sanción y en el mejor y peor al mismo tiempo, un procedimiento de resocialización, de reforma, de tratamiento....La educación fue pensada originariamente no como un ámbito del legítimo e inalienable derecho a la educación, sino en el lugar del experimento de actuar sobre objetos y transformarlos. Pensada así, la educación estaba destinada al fracaso y al no respeto de los derechos fundamentales del hombre detenido”¹

A. 1 El por qué de la educación básica en la cárcel: El derecho a la educación como Derecho Humano de las personas privadas de la libertad.

La educación es un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se *construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana*²(pág 5). Por lo tanto, quien no reciba o no haga uso de este derecho pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano/a, que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la sociedad.

¹ Revista “Causa Popular” (2004)

² Núñez, V. (1999)

Es sabido que aquellas personas que por su situación de partida en la dinámica social se encuentran desfavorecidas no pudiendo gozar ni acceder a derechos como la educación, la salud, el trabajo, la vivienda, la cultura, pierden la posibilidad cierta de constituirse como seres humanos dignos. La situación de vulnerabilidad social de estos grupos³, los constituye como seres proclives a la condena de la exclusión, la marginalidad, la violencia, la desocupación y otras penurias. Estas poblaciones tiradas a la deriva en el mar de la injusticia social, se configuran como un bloque poblacional estructuralmente operativo a la hora de decisiones políticas.

Es por esta misma situación de vulnerabilidad, que la reclusión en establecimientos penales opera muchas veces como un depósito de aquellos hombres y mujeres, que por haber cometido un delito o por su condición de pobre, enfermo de SIDA, negro, villero, se los “corre de la vista” de los demás integrantes de la sociedad. Lo mismo ocurrió en otras épocas con los/as locos/as, los/as leprosos/as, los homosexuales... El caso de las personas detenidas en establecimientos penales es una muestra de vulnerabilidad social y la exclusión: son sujetos que no le sirven a la sociedad.⁴

Pero, más allá de constituirse como uno de los grupos marginados de la sociedad, las personas encarceladas en muchos casos se han visto desposeídas y marginadas de la sociedad de manera consciente e intencionada, por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad y los valores socialmente aceptados. Sin embargo, esto no significa que su encarcelamiento temporal sea una respuesta suficiente al fenómeno de la delincuencia. Eventualmente, casi todas las personas privadas de la libertad dejan esa condición y son puestas en libertad en la sociedad en que han delinquido. En consecuencia, hay motivos reconocidos para tratar de proteger a la sociedad contra nuevos delitos, mejorando a tal efecto las oportunidades de una “reintegración”⁵ con éxito de los/as expresos/as a la sociedad.

Así, la garantía por ejemplo, del acceso a la educación en los establecimientos penales, actúa como garantía de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido y una posibilidad cierta de “reducción de su vulnerabilidad social”⁶ que a partir del encierro se profundiza mucho más.

Recordemos que la intención de la pena en la cárcel es privar de la libertad. Por lo tanto, puede argüirse que el encarcelamiento, aunque se considere un castigo justificado, no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos, ya que el único derecho que se priva, al estar detenido, es la libertad ambulatoria.

Pero muchas veces también significa la violación y privación de los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación y el acceso a la cultura. Simultáneamente, los pocos intentos formales de vigencia de los derechos humanos en las cárceles (por ejemplo, la presencia de escuelas públicas) no son abastecidos debida y apropiadamente, siendo muchas veces actividades dirigidas para satisfacer la distracción, ocupación del tiempo libre pero no como indispensables para las personas privadas de la libertad que por definición no tienen posibilidad de acceso, por ejemplo, a actividades culturales como un teatro o un cine, un acceso directo y fluido a bibliotecas y actividades recreativas, y así poder disfrutar de estos derechos.

³ En Argentina, según las mediciones realizadas por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos), en noviembre de 2004, unos 17 millones de argentinos (alrededor del 45 % de la población) viven por debajo de la “línea de pobreza”. En tanto, casi 8 millones de estas personas son indigentes. El INDEC considera pobre a la persona que no tiene ingresos suficientes para comprar una “canasta” básica de alimentos y servicios. Son indigentes, quienes ni siquiera consiguen comprar alimentos básicos “capaces de satisfacer un umbral mínimo de necesidades energéticas y proteicas”.

⁴ El sociólogo francés, L  ic Wacquant (1999) habla en su libro de una criminalización de la pobreza, cuando los pobres son producto del sistema y a su vez se los encierra por esa condición.

⁵ Este término tiene muchas críticas ya sea desde el ámbito criminológico, del derecho penal, pedagógico, filosófico, sociológico y antropológico. Dependerá en gran medida de la concepción filosófica de la cárcel y el castigo. Se recomienda ampliar este tema a partir del brillante desarrollo que realiza Alessandro Baratta en su ponencia “*Por un concepto crítico de “reintegración social” del condenado*”, presentada en el Seminario “Criminología Crítica y Sistema Penal”, organizado por Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, en Lima, Perú, Septiembre de 1990.

⁶ Idea utilizada en el texto de Zaffaroni Eugenio (1991)

Imaginemos el impacto en la privación de la libertad, cuanto más la educación y la cultura se constituyan como derechos que hacen a la calidad de vida, al desarrollo del diálogo, a la resolución no violenta de conflictos, al desarrollo de la cultura de la paz y la no violencia, entre otras valoraciones.

Ahora bien, se dice entonces que le caben a las personas privadas de la libertad el goce, el ejercicio real de todos los derechos y garantías que imponen las leyes nacionales y provinciales, las leyes fundamentales (como la Constitución Nacional y Provincial) y las supranacionales (tratados internacionales de Derechos Humanos ratificados por la Argentina). Este conjunto de normas incluyen una serie de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, y obliga a cumplir por parte del Estado o, en su defecto, a ajustar su normativa interna en función de aquélla.

Como resguardo del no cumplimiento de estas normas por parte del Estado y sus agentes, lo que suele llamarse “violación o conculcación del derecho de las personas”, se presentan los Derechos Humanos. Los mismos son considerados como una exigencia *ética mínima*, que reflejan valores como la libertad, la dignidad de la persona, la no discriminación, la solidaridad, la justicia, la paz y otros más, que son abstraídos y volcados en instrumentos normativos exigibles a los estados que no los cumplen plenamente. Estos valores transformados en derechos son fundamentales para el desarrollo personal y social de las personas y le caben a todo ser humano por sólo tener esta condición. Es decir que son de y para todos los hombres y las mujeres de la Tierra. Y entre estos derechos, se encuentran el derecho a la educación y a una educación en derechos humanos sin distinción en su disfrute de sexo, de religión, de origen nacional o etnia, de condiciones sociales, económicas y culturales.

Por otro lado, en todos los instrumentos internacionales y nacionales, existen apartados dedicados a las personas privadas de la libertad⁷, de donde se desprenden las leyes nacionales y provinciales para la aplicación a este grupo de la sociedad. En ellas se pueden apreciar un tratamiento de cuestiones tales como condiciones de detención, acceso a la justicia, tiempos para el dictado de sentencia, la prevención de acciones como maltratos, torturas, trabajo forzado, función de la cárcel, derechos y garantías de detenidos, procesados y penados, para niños/as en edad de privación de libertad, para el caso de las mujeres embarazadas, entre otros puntos.

Esto último se puede observar también en resoluciones o recomendaciones de organismos como NNUU para esta población en particular. Las mismas son consideradas como guía de “buena práctica” para el modo en que el Estado conduce sus cárceles sin violar ningún derecho humano o por lo menos tratando de no hacerlo. Dichas obligaciones positivas y negativas de los Estados relacionadas con la efectividad de todos los derechos consagrados en los instrumentos se podrían centralizar de la siguiente manera: *obligación de respetar, proteger y realizar*.⁸

No es menor, lo que destaca Peraza Parga,

⁷ Existe un cuerpo normativo internacional fundamental basado en La Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes y las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos emanadas de Naciones Unidas que debe ser efectivamente aplicado en todo el mundo

⁸ “...**La obligación de respetar** requiere que los Estados partes se abstengan de interferir en el goce de los derechos... es decir que los Estados partes no pueden actuar de ninguna manera que viole un derecho o infrinja la libertad de una persona de acceder a dichos derechos. **La obligación de proteger** requiere que los Estados partes impidan la violación de los derechos por parte de terceros. **La obligación de realizar** abarca las obligaciones estatales de facilitar el acceso a la plena efectividad de los derechos y/o de hacer efectiva o realizar la plena efectividad de derechos. La obligación de facilitar exige que los Estados partes lleven a cabo actividades que fortalezcan el acceso y la utilización de los recursos y medios que aseguren la efectividad de los derechos. La obligación de hacer efectivo exige que los Estados partes, sujeto a la disponibilidad de recursos, tomen las medidas necesarias para asegurar que, cuando cualquier persona de su jurisdicción no pueda disfrutar de todos los DESC (Derechos Económicos, Sociales y Culturales) por sus propios medios, dicha persona obtenga todo lo que sea necesario para que se concrete la efectividad de dichos derechos”. *Directrices de Maastricht sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, pár. 6. Véase también Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General 12, documento de Naciones Unidas: E/C.12/1999/5, pár. 15.

*“... Si se cumpliera con este “cuerpo normativo” la población penitenciaria disfrutaría de los siguientes derechos mínimos reales: derecho de acceso a abogado y médico, condiciones de detención uniformes, acceso a servicios médicos internos y externos, educación social y laboral para la rehabilitación, la separación de prisioneros, medidas específicas para las categorías más vulnerables de internos, derechos de visita, posibilidad efectiva de defender sus derechos contra sanciones o tratamiento arbitrario, desarrollar medidas ambulatorias que no conlleven encierros y, por último, informar a los presos de sus derechos. Esas son las condiciones mínimas en las que un ser humano puede ser detenido con el objeto de llegar a disfrutar de un sistema judicial y penitenciario correcto para que la unión entre la sociedad de dentro y la de fuera no se rompa para siempre...”*⁹

Ya entrando en la normativa internacional, se presenta en primer lugar, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) como un conjunto de derechos reconocidos a todas las personas por el solo hecho de ser tales.¹⁰

En cuanto a los tradicionales derechos civiles, se destacan en función de la privación de la libertad y de los DESC (Derechos Económicos, Sociales y Culturales), el derecho a la igualdad ante la ley (artíc. 7), el trato humano y digno de toda persona privada de la libertad (artíc. 5). Con respecto al primero, se dice que, amén de la privación de la libertad ambulatoria impuesta por estar en la cárcel, le caben todos los derechos “hechos” ley. No acceder a la educación, es posicionar a la persona privada de la libertad en desventaja con respecto al resto de la sociedad. En cuanto al segundo, se podría inferir que por trato digno y humano incluiría no sólo lo vinculado a lo físico, que de por sí es clave en la privación de la libertad¹¹ sino también, incluir en el trato humano y digno el disfrute de los DESC, sabiendo de los efectos auspiciosos para el desarrollo de la persona y la humanización de la cárcel que esto conlleva.

A partir del artículo 22 de la Declaración se desarrolla la enumeración de los DESC, que se destacan el derecho al disfrute del tiempo libre (artíc. 24), a la educación (artíc. 26), a gozar de las ciencias y las artes (artíc. 27),¹² que son de vital importancia en cuanto al desarrollo de la persona y en la contribución de la autonomía personal, tanto fuera como dentro de la cárcel.

Pero la Declaración Universal de Derechos Humanos se concebía como un “ideal común” por el cual los estados debían alcanzar, y luego de veinte años las Naciones Unidas logró la sanción de dos pactos: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1968) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).

El artículo del primer pacto que se vincula estrechamente con la privación de la libertad es:

Artíc. 10: 1. Toda persona privada de la libertad será tratada humanamente y con respeto debido a la dignidad inherente al ser humano.

*3.El régimen penitenciario consistirá en un tratamiento cuya finalidad esencial será la reforma y la readaptación social de los penados.*¹³

⁹Peraza Parga, L. (2004)

¹⁰ Se puede apreciar que en la Declaración no hay división de categorías de derechos: los derechos no están partidos por generación (juega el principio de indivisibilidad) y es notable la mirada conceptual de los DESC que ofrece.

¹¹ En el análisis de trato digno y humano es indudable y necesario tomar la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, pero por la estructura de este trabajo, se ha postergado su tratamiento.

¹²Artíc. 27: 1) *toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.* En Instrumentos Internacionales de Protección de DDHH, IIDH, Costa Rica, 1999.

¹³ En Curso básico sobre el sistema universal de protección de los derechos humanos. Material de Lectura obligatoria en el programa de Protección internacional de los derechos humanos I: El sistema de las Naciones Unidas, Maestría en DDHH, IDH, UNLP. 2004

En el caso del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), los derechos humanos que se quieren promover y proteger son de diferentes tipos, se señalan las condiciones justas y favorables de trabajo, un nivel de vida adecuado, un nivel más alto de salud física y mental, el derecho a la educación y a disfrutar de los beneficios de la cultura y del progreso científico.

El contenido del pacto en los Arts. 13, 14 y 15 son: Orientación de la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana, Enseñanza primaria obligatoria y asequible a todas las personas gratuitamente, Enseñanzas secundaria y superior generalizada y accesible a todas las personas, Implantación progresiva de la gratuidad en las enseñanzas secundaria y superior, Derecho a participar en la vida cultural; libertad para investigar y crear, Protección de la autoría de producciones científicas, literarias o artísticas.¹⁴

En cuanto a las Resoluciones adoptadas por La Asamblea General de NN.UU. se destaca en primer lugar, La Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos¹⁵ fueron adoptadas por el Consejo Económico y Social en la resolución 663 CXXIV de ese organismo en 1957 y aprobadas por al Asamblea General de las Naciones Unidas (NN.UU.) en 1991 bajo la 45111 – Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos-. Las mismas tratan las características esenciales de la vida cotidiana en la cárcel. Se destacan las siguientes Reglas¹⁶ en función del desarrollo del presente trabajo:

Regla 39: *Los reclusos deberán ser informados periódicamente de los acontecimientos más importantes, sea por medio de la lectura de diarios, revistas o publicaciones penitenciarias especiales, sea por medio de emisiones de radio, conferencias o cualquier otro medio similar, autorizado o fiscalizado por al administración.*

Regla 40: *Cada establecimiento deberá tener una biblioteca para el uso de todas las categorías de reclusos suficientemente provista de libros instructivos y recreativos. Deberá instarse a los reclusos a que se sirvan de la biblioteca lo más posible.*

Regla 49: *(2) Los servicios de los trabajadores sociales, de maestros e instructores técnicos deberán ser mantenidos permanentemente, sin que ello excluya los servicios de auxiliares a tiempo limitado o voluntarios.*

Regla 57: *La prisión y las demás medidas cuyo efecto es separar a un delincuente del mundo exterior son aflictivas por el hecho mismo de que despojan al individuo de su derecho de disponer de su vida personal al privarle de su libertad. Por lo tanto, a reservar de las medidas de separación justificadas o del mantenimiento de la disciplina, el sistema penitenciario no debe agravar los sufrimientos inherentes a tal situación.*

Regla 58: *El fin y la justificación de las penas y medidas preventivas de libertad son, en definitiva, proteger a la sociedad contra el crimen. Sólo se alcanzará este fin si se aprovecha el período de privación de la libertad para lograr, en lo posible, que el delincuente una vez liberado no solamente quiera respetar la ley y proveer s sus necesidades, sino también que sea capaz de hacerlo.*

Regla 60: *El régimen del establecimiento debe tratar de reducir las diferencias que puedan existir entre la vida en prisión y la vida en libertad.*

Regla 65: *El tratamiento de los condenados a una pena o medida preventiva de libertad debe tener por objeto, en tanto que la duración de la condena lo permita, inculcarles la voluntad de vivir conforme a la ley, mantenerse con el producto de su trabajo, y crear en ellos la aptitud para hacerlo. Dicho tratamiento estará encaminado a fomentar en ellos el respeto de sí mismos y desarrollar el sentido de responsabilidad.*

Regla 66: *(1) Para lograr este fin, se deberá recurrir, en particular, a la asistencia religiosa, en los países en que eso sea posible, a la instrucción, a la orientación y la formación profesionales, a los métodos de asistencia social individual, al asesoramiento relativo al empleo, al desarrollo físico y a la educación del carácter moral, en conformidad con las necesidades individuales de cada recluso. Se deberá*

¹⁴ Obra citada en nota 13

¹⁵ Se señala que el Fallo de la Corte Suprema de la nación Argentina en la causa Verbitsky, Horacio s/ habeas corpus" - CSJN - 03/05/2005 toma un valor trascendental las Reglas Mínimas de NNUU para el tratamiento de los reclusos: "Declarar que las Reglas Mínimas para el tratamiento de Reclusos de las Naciones Unidas, recogidas por la ley 24.660, configuran las pautas fundamentales a las que debe adecuarse toda detención". En www.cels.org.ar

¹⁶ International Penal Reform (2002)=

tener en cuenta su pasado social y criminal, su capacidad y aptitudes físicas y mentales, sus condiciones personales, la duración de su condena y las perspectivas después de su liberación.

Regla 77: *(1) Se tomarán disposiciones para mejorar la instrucción de todos los reclusos capaces de aprovecharla, incluso la instrucción religiosa en los países en que esto sea posible. La instrucción de los analfabetos y la de los reclusos jóvenes será obligatoria y la administración deberá prestarle particular atención.*

(2) la instrucción de los reclusos deberá coordinarse, en cuanto sea posible, con el sistema de instrucción pública a fin de que al ser puestos en libertad puedan continuar sin dificultad su preparación.

Regla 78: *para beneficio físico y mental de los reclusos se organizarán actividades recreativas y culturales en todos los establecimientos.* (pág. 21)

El Conjunto de Principios para la Protección de Todas las Personas sometidas a cualquier Forma de Detención o Prisión, adoptado por la Asamblea General de NN.UU. en resolución 43/173 –9-12-88, destaca en su principio 28:

*la persona detenida o presa tendrá derecho obtener, dentro de los límites de los recursos disponibles si se trata de fuentes públicas, cantidades razonables de materiales educacionales, culturales y de información, con sujeción a condiciones razonables que garanticen la seguridad y el orden del lugar de detención o prisión*¹⁷ (Pág 88)

Los Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos fueron adoptados por la Asamblea de NN.UU. el 14 de diciembre de 1990 en la resolución 45.111 y ha sido inspiradora de otras resoluciones de dicho organismo. Se destacan los siguientes principios:

Principio 1: *Todos los reclusos serán tratados con el respeto que merecen su dignidad y valor inherentes a los seres humanos.*

Principio 6: *Todos los reclusos tendrán derecho a participar en actividades culturales y educativas encaminadas a desarrollar plenamente la personalidad humana.*

Principio 10: *Con la participación y ayuda de la comunidad y de instituciones sociales, y con el debido respeto de los intereses de las víctimas, se crearán condiciones favorables para la reincorporación del exrecluso a la sociedad en las mejores condiciones posibles.*¹⁸ (pág. 90)

Hay también resoluciones adoptada por la Asamblea de NN.UU. que realizan señalamientos específicos sobre educación en la privación de libertad. La Resolución N° 45122/90 proclama:¹⁹

Consciente también *de que la educación puede desempeñar una función en el mejoramiento de las condiciones que dan lugar al delito y a las consecuencias de la delincuencia,...*

Decidida *a que la educación desempeñe un papel importante en la prevención del delito y la justicia penal por medios tales como la educación para crear una conciencia pública general, la educación de los jóvenes con miras a la prevención del delito, la educación al pleno desarrollo personal de los reclusos y otros delincuentes y la perseverancia en la educación del personal de justicia penal...*

...recomienda a los Estados Miembros que

• **fomenten la educación...**

a) facilitando educadores y servicios conexos a las instituciones penales y aumentando el nivel de instrucción del personal penitenciario;...

c) alentando el establecimiento y ampliación de programas docentes destinados a los delincuentes dentro y fuera de los establecimientos penitenciarios;

¹⁷ Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal (2002)

¹⁸ Coleye A. (2002)

¹⁹ De Mayer, Marc. (1997)

d) desarrollando una instrucción adecuada para las necesidades y capacidades de los reclusos, conforme a las necesidades de la sociedad;...

Los estados miembros, al formular políticas de educación, tengan en cuenta los siguientes principios:

a) La educación en establecimientos penitenciarios debe orientarse al desarrollo de toda la persona, teniendo presentes los antecedentes de orden social, económico y cultural del recluso;

b) Todos los reclusos deben gozar de acceso a la educación, con inclusión de programas de alfabetización, educación básica, formación profesional, actividades creadoras, religiosas y culturales, educación física y deportes, enseñanza superior y servicios de bibliotecas...

f) la enseñanza profesional debe orientarse a un desarrollo más amplio de la persona y responder a las tendencias del mercado laboral;

g) debe otorgarse una función importante a las actividades creadoras y culturales, que son especialmente indicadas para permitir a los reclusos desarrollarse y expresarse;

h) siempre que sea posible, debe permitirse la participación de los reclusos en actividades educativas fuera de los establecimientos penitenciarios; (Pág. 196)

La Resolución 1990/20 del Consejo Económico y Social de N.N.U.U referida a la educación en las prisiones, inspiradora de la resolución anterior, señalaba que:²⁰

a) la educación en las prisiones estará orientada a desarrollar a la persona en su totalidad, teniendo en cuenta los antecedentes sociales, económicos y sociales del recluso,

b) todos los reclusos deberán tener accesos a la educación, incluyendo programas de alfabetización, educación básica, formación profesional, actividades creativas, religiosas y culturales, educación física y deportes, educación social, educación superior y bibliotecas,

c) se hará todo lo posible por fomentar la participación activa de los reclusos en todos los aspectos de la educación,

d) todos los implicados en la administración y gestión penitenciaria deberán facilitar y apoyar la educación en todo lo que sea posible,

e) la educación debe ser un elemento esencial en el régimen penitenciario; deberá evitarse desincentivar a los reclusos que participen en los programas educativos formales aprobados,

f) la educación profesional estará dirigida a desarrollar al individuo y estará adaptada a las tendencias del mercado de trabajo,

g) debe darse un papel significativo a las actividades creativas y culturales, por cuanto tienen un especial potencial de permitir a los reclusos desarrollarse y expresarse,

h) en la medida de lo posible, se permitirá a los reclusos participar en programas educativos fuera de la prisión,

i) si la educación debe realizarse dentro de la prisión, se fomentará en la medida de lo posible la participación de la comunidad exterior,

j) se pondrá a disposición de los reclusos los fondos, equipos y personal docente que sean necesarios para que puedan recibir una educación adecuada. (pág. 91)

Por último, en materia de normativa internacional, la Observación General confeccionada respecto del artículo 13 del Pacto Internacional de DESC, efectuada por el Comité creado a raíz del Pacto mencionado (en el 21º período de sesiones; 15 de noviembre a 3 de diciembre de 1999), señala en cuanto a la aplicación concreta del Pacto que

" 1. La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores

²⁰ Coleye A. (2002)

*marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues dispone de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana."*²¹

En el plano de los propósitos y objetivos de la educación este Comité dijo también que

*"4. Los Estados Partes convienen en que toda la enseñanza, ya sea pública o privada, escolar o extraescolar, debe orientarse hacia los propósitos y objetivos que se definen en el párrafo 1 del artículo 13. El Comité observa «que estos objetivos de la educación reflejan los propósitos y principios fundamentales de las Naciones Unidas, consagrados en los Artículos 1 y 2 de la Carta. Se encuentran asimismo, en su mayor parte, en el párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, si bien el párrafo 1 del artículo 13 amplía la Declaración desde tres puntos de vista: la educación debe orientarse al desarrollo del sentido de la dignidad de la personalidad humana, debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre y debe favorecer la comprensión entre todos los grupos étnicos, y entre las naciones y los grupos raciales y religiosos. De todos esos objetivos de la educación que son comunes al párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y al párrafo 1 del artículo 13 del Pacto, acaso el fundamental sea el que afirma que 'la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana'".*²²

En el ámbito nacional, la República Argentina tiene incorporados los tratados internacionales que se plasman en su Constitución Nacional en el artículo 75 inciso 22 y por ende, gozan de rango constitucional. Además, en el texto constitucional adiciona la idea de “las condiciones de su vigencia”, lo que implica que las resoluciones, observaciones de los distintos organismos que se desprenden de cada instrumento internacional tiene también valor normativo, es decir, obligación del Estado a la hora de garantizar y efectivizar el derecho. Los distintos instrumentos señalados más arriba definen claramente el derecho a la educación en general, el tratamiento de la privación de libertad y el desarrollo del derecho a la educación en la privación de la libertad.

Resulta indispensable en este proceso señalar que en el ámbito nacional hay dos leyes más que tiene que ser consideradas a la hora de hablar de la educación en las cárceles: la Ley Federal de Educación (Ley 24.195) y la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad.

La primera de las leyes indicadas cuando trata la educación para adultos establece que entre los objetivos de la educación de adultos se encuentra el "brindar la posibilidad de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema a las personas que se encuentren privadas de libertad en establecimientos carcelarios, servicios que serán supervisados por las autoridades educativas correspondientes." (artículo 30 inc. c).

Por otra parte, la Ley Federal de Educación, como norma específica en materia educativa regula el ejercicio de enseñar y aprender en todo el territorio argentino determinando los objetivos de la educación "en tanto bien social y responsabilidad común" (art.1) e instaurando en su artículo 5 el deber del Estado Nacional de fijar los lineamientos de la política educativa respetando ciertos derechos, principios y

²¹ Recomendación N° 235 del Procurador Penitenciario Federal, 24 de abril de 2002, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

²² Recomendación N° 235 del Procurador Penitenciario Federal, 24 de abril de 2002, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*criterios entre los que destacamos: "...c) La consolidación de la Democracia en su forma Representativa, Republicana y Federal...e) La libertad de enseñar y aprender.../f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación, g) La equidad, a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población, h) La cobertura asistencial y, la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley, i) La educación concebida como proceso permanente, j) La valorización del trabajo, como realización del hombre y la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo... II) El fomento de las actividades físicas y deportivas, para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas... n) La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos, ñ) La erradicación del analfabetismo, mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria...)-) El establecimiento de las condiciones que, posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa, s) La participación de la familia, la comunidad, las asociaciones docentes legalmente reconocidas y las organizaciones sociales... u) El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación."*²³(pág. 89)

Además en dicho informe se destaca

...que dispone el aseguramiento mediante el Sistema Educativo, a todos los habitantes del país, del ejercicio efectivo de su derechos de aprender "mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades', sin discriminación alguna" (art.8)

En cuanto a la Ley 24.660 establece en su Capítulo VIII, artículos 133 a 142 las reglas a las que debe someterse el Servicio Penitenciario Federal en materia educativa.

...se puede indicar que desde el ingreso del interno se asegurará el ejercicio de su derecho de aprender "adoptándose las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar su educación e instrucción" (art.133).

El artículo 134, de dicha ley, se aclara que la enseñanza en un establecimiento penitenciario deberá ser *formativa* "...procurando que el interno comprenda sus deberes y las normas que regulan la convivencia en sociedad".

En el informe citado se evidencia la obligación que la educación pertenezca al sistema público de enseñanza y que la educación le cabe tanto en el acceso y las condiciones del disfrute tanto al condenado/a como al procesado/a.

...la Ley 24.660 establece de consumo con lo legislado en el plano internacional, que la enseñanza corresponderá al sistema de educación pública para que el interno, a su egreso pueda continuar sus estudios sin inconvenientes, que la administración debe fomentar el interés del interno por el estudio, brindándole la posibilidad de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema y que todo establecimiento debe contar con una biblioteca (artículos 136, 137 y 140 respectivamente)....

....Vale la aclaración que normas idénticas que las que regulan la educación de los condenados han sido insertas en los artículos 90 a 96 del Reglamento General de Procesados (Decreto 303/96), evitando con ello cualquier posibilidad de duda acerca de los derechos de los procesados respecto de la educación.

²³ Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal (2002)

Para el ámbito provincial ocurre algo similar en cuanto a la normativa que definen claramente el derecho a la educación en general, el tratamiento de la privación de libertad y el desarrollo del derecho a la educación en la privación de la libertad.

La constitución de la Prov. de Buenos Aires, adhiere a la Constitución Nacional, y por ende, el derecho a la educación está garantizado por esta carta orgánica provincial²⁴.

Por otro lado, se destaca la Ley 12.256: Código Ejecución Penal de la Provincia de Bs. As. Dicha ley contiene en sus artículos 7, 8 y 9 una expresa referencia a la educación, ya sea vista desde el tratamiento o asistencia, como así también en los derechos de los detenidos en unidades penales.²⁵ También los artículos 31, 32, 33, 87, 128, 142, 143, 157, 158 y 175 apelan al derecho a la educación de los internos procesados, penados, patronato de liberados, ya sea programas de tratamiento y regímenes para tales situaciones procesales y condena. Los artículos también precisan modalidades de educación, programas educativos especiales, programas de capacitación laboral, programas culturales y recreativos, responsabilidades del Servicio Penitenciario y la Dirección General de Cultura y Educación para con la cuestión educativa en las unidades penales²⁶. La Educación General Básica, ya sea en la Constitución Provincial y Nacional, como en la Ley 12.256, esta a cargo de esta dirección y no del Servicio Penitenciario Bonaerense, esto implica una serie de interacciones institucionales.

Ante todo lo expuesto, lo primero que se concluye es la *oportunidad social de la educación* en tanto al ser un derecho efectivamente garantizado aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales y cuando se niega o viola ese derecho priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades.²⁷ Así, la *educación en tanto derecho* es inherente a la persona y a la vez, opera como un derecho “llave”, ya que su realización y goce “abre” el conocimiento de otros derechos.

En este marco, la carencia de educación aparece como un instrumento para perpetuar las desigualdades, pero asimismo el goce pleno del derecho a la educación es una manera de eliminar las desigualdades. Para que la educación no sea la que genere la desigualdad, están las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos que otorgan prioridad a la eliminación de las desigualdades como meta clave de la educación.

Ahora bien, es real que la privación de la libertad no le permite a la persona poder optar por otra escuela, otro servicio de salud, a poder acceder a distintos bienes culturales y servicios, que en la calle sí lo podría hacer, al menos en principio.²⁸

Por ello, al hablar del ejercicio pleno de este *derecho a la educación en las cárceles*, hay que hablar también de la *calidad del mismo*. No basta con que cada unidad penal tenga escuelas y maestros/as, sino que hay que *reflexionar y buscar una educación de calidad*.

Al hablar de la calidad del derecho a la educación hay que señalar *cuatro características fundamentales*²⁹, teniendo las mismas apoyaturas en la normativa

²⁴ Legislación a favor de la educación de los detenidos. (1999).

²⁵ Ley de Ejecución Penal, prevé la adecuada inserción social de los procesados y condenados a través de la asistencia, tratamiento y control. El objetivo es el fortalecimiento de la dignidad humana, para ello cobran una importancia central la Educación, el Trabajo el tiempo libre, etc. Al mismo tiempo el Capítulo III, Art. 31 nos dice " El Servicio Penitenciario Bonaerense adoptará las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar la educación facilitando instalaciones, bibliotecas, salas de lectura y materiales necesarios para la implementación de los planes de educación". *Documento "Programa de Educación, trabajo y cultura en las unidades carcelarias del Servicio Penitenciario Bonaerense"* .(2003)

²⁶ Legislación a favor de la educación de los detenidos. (1999)

²⁷ "Es altamente improbable reparar el desequilibrio existente en las oportunidades de vida y de participación en la sociedad, sin el previo reconocimiento del derecho a la educación". Tomasevski K. (2003).

²⁸ Recordemos que en las cárceles no hay salas de cines, quioscos de diarios y revistas, salas de teatros, entre otros.

²⁹ Tomasevski, K. (2004).

internacional y en las condiciones de vigencia de la misma desarrollada anteriormente. Ellas son:

- *la accesibilidad* (acceder al derecho sin restricción alguna, es decir la obligación del Estado de eliminar todas las exclusiones basadas en los criterios discriminatorios de cualquier índole y la obligación de la identificar los obstáculos -de cualquier índole- que impidan el disfrute del derecho a la educación, buscando superar la exclusión.)
- *la asequibilidad* (que haya diversidad en la oferta educativa, es decir, obligación del Estado de asegurar que la educación gratuita y obligatoria disponible para todas las personas que no la hayan gozado y/o concluido)
- *la adaptabilidad* (que la educación sea de acuerdo a la persona que la recibe y al contexto que la rodea, es decir, obligación estatal de suministrar de una educación “extraescolar” a quién tiene obligación de gozar de este derecho y esté impedido de “presenciarlo” o gozarlo de manera deliberada -el caso de las personas encarceladas-; obligación estatal de ajustar la educación al interés de cada persona, teniendo la diversidad como principio rector del modelo educativo, y por último, obligación de fortalecer los DDHH a través de la educación, aplicando el principio de indivisibilidad de los Derechos Humanos)
- *la aceptabilidad* (que los contenidos y métodos desarrollados sean aceptablemente éticos. Esto implica el desarrollo de una Educación en Derechos Humanos, es decir, obligación estatal de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los Derechos Humanos y, por supuesto, una obligación estatal de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén conformes con los Derechos Humanos, garantizando una observación y vigilancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de los DDHH y ofreciendo el derecho a recursos efectivos de garantía a todos/as los/as docentes y alumnos/as)

Dichas características surgen como criterios de calidad para el cumplimiento del derecho a la educación, dentro y fuera de la cárcel, y su no cumplimiento generará un disfrute del derecho a la educación de baja calidad o baja intensidad, reduciendo el impacto auspicioso que señalamos anteriormente.

Ahora bien, al hablar de la educación para las personas privadas de la libertad también se incluye el acceso a **una capacitación profesional** que permita dar la oportunidad de apropiarse de mejores posibilidades de *inclusión* a la sociedad luego de su liberación.³⁰

En este aspecto, es clave que **la formación profesional o para el trabajo** sea no direccionada unívocamente a la producción, sino que también amplíe su horizonte hacia *una formación integral para el trabajo, con una fuerte perspectiva de ser una educación permanente*, en tanto trayectoria educativa y proyecto de vida de las personas encarceladas. Una formación para el trabajo que sea diversa en su oferta y apunte en dejar en mejores condiciones laborales a quienes transcurran por las aulas, con miras al mejoramiento de la calidad de vida, de obtener recursos propios, entre otras cuestiones.

Ante todo lo desarrollado en este apartado, se concluye que *a las personas privadas de la libertad les corresponde el goce pleno del derecho a la educación en una perspectiva de una educación en Derechos Humanos.*

Esto es indudable ya que existe un reconocimiento *del Derecho a la Educación como Derecho Humano* (a partir de la Normativa Internacional, pactos, convenciones y declaraciones de NNUU y la OEA), establecido en las mayorías de las Constituciones Nacionales y en las Leyes Nacionales y provinciales de Educación.

³⁰ CONFITEA. (1997)

A la vez, hay un reconocimiento *de la educación de las personas privadas de la libertad en un tratamiento normativo específico*: las Reglas Mínimas para el Tratamiento del Delincuente (1955) y Los Principios Básicos para el Tratamiento del Convicto de NNUU (1990), las Constituciones Nacionales y en las Leyes de Educación y la Leyes de Ejecución Penal, tanto a nivel nacional, como provincial.

Sumado a esto, hay un claro reconocimiento *que la educación es un instrumento esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad*, en la medida que satisfaga las necesidades educativas de los sujetos de la acción educativa y sea una garantía real de los Derechos Humanos de las personas privadas de la libertad.

Por ello, atender a este ámbito educativo repercute en la oferta y oportunidad real de las personas privadas de la libertad en reducir su vulnerabilidad social, cultural y psicológica que lo ha llevado a cometer una trasgresión a la ley.

Porque garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad y garantizarlo con calidad, es un esfuerzo concreto en pos de una política pública de seguridad basada en el respeto a la dignidad de la persona, a la justicia, a la democracia y los Derechos Humanos.

Porque darle impulso a la educación en las cárceles es un requisito para el éxito en la vuelta a la vida libre y en la futura inclusión social de los/as detenidos/as, como así también es una contribución al desarrollo real y sostenible de la sociedad que la pone en práctica.

Porque, seguramente la garantía del derecho a la educación pública en cárceles y una Educación en Derechos Humanos, seguramente favorecerá a la búsqueda incansable de tener cárceles más humanas, más democráticas, más públicas, como también a ser la oportunidad de dar “voz” a aquellos que no la tienen.

A. 2 El para qué de la educación básica en las cárceles: *El enfoque educativo y el tratamiento penitenciario.*

“...Descartar los discursos “re” no significa en modo alguno optar por la ilimitada inflicción de deterioro a los presos, como pretenden las tendencias autoritarias, sino dejar de lado lo que se ha convertido en un mero pretexto, para optar por lo único que es posible: tratar la vulnerabilidad, que es la causa de la criminalización” Zaffaroni E. (1991)

El poco desarrollo teórico e investigativo sobre la educación en las cárceles, ha llevado a analizar y medir la acción educativa desde otros lugares y otros actores que trabajan en y sobre la cárcel: el derecho penal, la psicología forense, el trabajo social, la antropología, la filosofía, la criminología, la sociología del delito, etc.

Muchos de estos desarrollos teóricos se basan en lo que se desprende de la normativa o sobre interpretaciones más puesta en la cárcel y sus fines, o en perfiles psicológicos de los delincuentes, en la criminología, en estudios sociológicos, etc. Otras veces estas interpretaciones sirven de fundamento para las acciones estatales con respecto a lo que se hace en la cárcel y con la educación en ella.

No se dice con esto que sean desacertados esos análisis, pero la educación como derecho y como acción del hombre y de la sociedad, tiene su ámbito de conocimiento. La pedagogía seguramente está obligada a tomar de otras ciencias miradas sobre la educación y en especial de la educación de las personas privadas de la libertad, para avanzar sobre el para qué de la educación en la cárcel.

Por ello si se toma una ley o norma se tendrán una serie de fines sobre la cárcel y las acciones que se realizan en ellas denominadas como: *reintegración social, resocialización, readaptación, reinserción social y laboral, reincidencia, reeducación,*

rehabilitación, entre otras. Desde un lugar más alejado del derecho y el tratamiento criminológico se podrá observar denominaciones del tipo *emancipación, resiliencia, reducción de la vulnerabilidad social, cultural y psicológica, y desarrollo integral de la persona*, por ejemplo.

Se podrá apreciar la utilización generalizada del prefijo “re”, como “vuelta a”, “otra vez” o “de nuevo”. Esta inclusión de los “re” se puede apreciar en muchos discursos: en los/as docentes, en los proyectos institucionales educativos de las escuelas con sede en cárceles, en algunos documentos de perfeccionamiento docente de la D.G.CyE., en los proyectos áulicos, en trabajos “científicos” de académicos/as de las ciencias sociales, en los medios de comunicación, entre otros.³¹

Ante esta diversidad de “acepciones” sobre la acción educativa en las cárceles, y en particular de la educación pública en ellas, merece una profunda crítica y posterior proposición desde una mirada pedagógica.³²

Se propone entonces realizar una “re”visión de lo tratado en el apartado anterior en cuanto al contenido del derecho a la educación establecida en la normativa, a sabiendas de que la persona privada de libertad es ante todo persona y por ello, más allá de su situación contraactual, tiene indubitadamente el goce de este derecho con lo que conlleva el mismo.

En primer lugar, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en su Art. 26 se señala:

*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales*³³

El Artículo 13 del *Protocolo de San Salvador* (de la OEA) señala sobre el Derecho a la Educación

*2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna*³⁴

La Resolución N° 45122/90³⁵ y la Resolución 1990/20 del Consejo Económico y Social de NN.UU³⁶, que son vinculantes a la acción educativa del Estado en las cárceles, siguen la línea tanto de la Declaración Universal y del Protocolo de San Salvador, destacando

...Los estados miembros, al formular políticas de educación, tengan en cuenta los siguientes principios:

³¹ Para señalar una de ellas se destaca la pregunta *¿Dónde vamos a “reinsertar” a alguien que histórica, social, educativa y laboralmente nunca estuvo inserto en nada?...* Frase rescatada del PEI de la EGBA N° 701, La Plata.

³² “La educación en establecimientos penitenciarios, según el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE), tiene tres objetivos inmediatos, que reflejan las distintas opiniones sobre la finalidad del sistema de justicia penal: en primer lugar, mantener a los presos o internos ocupados provechosamente; en segundo lugar, mejorar la calidad de la vida en la cárcel; y en tercer lugar, conseguir un resultado útil (oficio, conocimientos, comprensión, actitudes sociales y comportamiento) que perdure más allá de la cárcel y permita el acceso al empleo o a una capacitación superior. Esta educación puede o no reducir el nivel de reincidencia. Los dos últimos objetivos forman parte de un propósito más amplio de reintegración social y desarrollo del potencial humano. En cuanto al primer objetivo, se alcanzará necesariamente si se logran los otros dos, pero éstos no siempre se lograrán si se da prioridad al primero”. Manual sobre Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios, realizado por el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) en 1994

³³ Rodino, A.M. (2002)

³⁴ Rodino, A.M. (2002)

³⁵ De Mayer, M. (1997).

³⁶ Coleye A. (2002)

La educación en establecimientos penitenciarios debe orientarse al desarrollo de toda la persona...

La Observación General confeccionada respecto del artículo 13 del Pacto Internacional de DESC, señala en cuanto a la aplicación concreta de los propósitos y objetivos de la educación este Comité dijo que

"4. Los Estados Partes convienen en que toda la enseñanza, ya sea pública o privada, escolar o extraescolar, debe orientarse... debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana".³⁷

La Ley Federal de Educación (Ley 24.195) señala que

Por otra parte el sistema educativo nacional es el instrumento diseñado por el legislador como herramienta para posibilitar "...la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación Nacional...", con el fin de que aquellos "...se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la Sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las Instituciones Democráticas y del medio ambiente" (artículo 6).³⁸(pág. 89)

En cuanto a la Ley 24.660 establece en su artículo 134 se aclara que la enseñanza en un establecimiento penitenciario deberá ser *formativa "...procurando que el interno comprenda sus deberes y las normas que regulan la convivencia en sociedad"*.

Lo planteado hasta aquí, marca que aunque se establezca un tratamiento penitenciario de manera individual, rige a la educación la ley tanto afuera como dentro de la cárcel, es decir, toda esta batería normativa vinculada a la educación en general y la vinculada a la educación en particular de la privación de libertad.

Esto es relevante, porque dicha normativa no sólo señala el reconocimiento del derecho a la educación de las personas privadas de la libertad, el cómo tiene que llevarse adelante, sino que, en virtud de satisfacer la pregunta de este aparatado señala el para qué de la educación en la cárcel: *el pleno desarrollo de la personalidad humana.*³⁹

Pero al abordar la *educación en el plano de los fines de la cárcel*, la misma estuvo tomada como una herramienta o metodología para esos fines "re" y ante lo expuesto anteriormente, pareciera que las acepciones "re" se contraponen a la hora de sumar a la misión de la educación en la cárcel.

En este momento, se hace necesario plantear el debate sobre el para qué de la educación de las personas privadas de la libertad en tanto filosofía educacional en las cárceles, como lo hace J.W. Cosman (1993)

...durante siglos la educación ha sido una de las metodologías de las cárceles destinada a rehabilitar; que han existido otras como el trabajo, el entrenamiento moral y la disciplina....

... Existe confusión sobre la naturaleza y el papel de la educación en las prisiones. Con frecuencia se observa que es considerada como una herramienta de la tecnología carcelaria, por ejemplo, la forma de mantener ocupado al convicto, una forma de «matar el tiempo», de facilitar control y de preservar la tranquilidad institucional. Esta grotesca interpretación de la educación no refleja en nada al prisionero como ser humano en busca de desarrollo humano.

³⁷ Recomendación N° 235 del Procurador Penitenciario Federal, 24 de abril de 2002, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁸ Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal (2002)

³⁹ También se señala la educación en Derechos Humanos que será abordado en los apartados finales de esta tesina.

*La educación en las cárceles tiende también a ser impartida como preparación para el empleo, como medio de entrenamiento en algunas destrezas. Este objetivo determina la naturaleza de la mayoría de los programas educativos destinados a los convictos, el entrenamiento en ciertas destrezas, sin embargo, contribuye sólo muy poco al “pleno desarrollo de la personalidad humana», como fin de la educación, como lo interpreta la declaración Internacional de los Derechos Humanos. Además, la educación en la cárcel se limita con frecuencia a niveles elementales, por ejemplo, alfabetización y entrenamiento en «destrezas básicas de la vida». Tales programas, aunque necesarios, no llevan muchos avances en la ruta del desarrollo humano.*⁴⁰(pág. 383)

El planteo final propuesto por el autor señala ¿qué características debe reunir la educación en las cárceles? La respuesta en un principio es que

La educación en la cárcel significa actividad de formación o desarrollo o asistencia a la formación o el desarrollo de las personas particulares, especialmente en sus aspectos intelectuales y afectivos. He aquí el objetivo.

Pero agrega que existe una gran necesidad de nuevas formulaciones detalladas de lo que debe ser el contenido de la educación en la prisión.⁴¹ Y en esta instancia, señala que el fracaso de la educación en las cárceles, se debe a

...más de un motivo, incluyendo los que nacen de los conceptos prevalecientes, relacionados con el castigo, la ley criminal y la política penal, y con las nociones inadecuadas de la propia educación. (pág. 384)

Esto es más que evidente en cuando se piensa la educación desde estos lugares (concepto) y no desde el derecho a la educación y el contenido que surge del mismo a la hora de señalar sus funciones.

Por ello se cree necesario en este apartado realizar un análisis de sobre estos “re” para despejar las dudas sobre el para qué de la educación en la cárcel y su correspondencia con el para qué de la cárcel. Esto es probar que no es posible pensar la educación como derecho humano y su favor hacia el desarrollo de la persona, si la cárcel concibe a la educación como metodología de un tratamiento hacia los “re” que ahora se pasan a “re”visar.

En cuanto a la resocialización – readaptación social resulta necesario recorrer las visiones brillantes que Bujan y Ferrando (1998) han propuesto citando, en un comienzo del análisis a Roxin y su frase: “*A nadie se le puede enseñar encerrado a vivir en libertad*”.

...La resocialización, como herramienta teórica, sirvió para la dominación de las masas de descontentos, desocupados, vagos y disconformes, siendo utilizada por las diferentes ideologías penales que la plasmaron legislativamente.

....“En nombre de la reeducación se ha controlado, disuadido, castigado y aislado a la persona privada de libertad. Así la reeducación aparece como una forma más de control social legítima”.

*...El concepto de la resocialización, la readaptación social o terapia social no ha constituido otra cosa que un sistema autoritario, militarizado y moralizante, que pretende la imposición de valores y pautas de conductas en el ámbito económico, social y cultural a los individuos sometidos a su instancia de control.*⁴² (pág. 43)

⁴⁰Cosman, J.W. (1993)

⁴¹ El texto de Cosman plantea como preguntas de cierre: ¿Qué es lo que desarrollamos exactamente cuando desarrollamos una persona? ¿Qué — debemos preguntarnos— significa el objetivo de educación promovido por las Naciones Unidas «dirigido hacia el desarrollo pleno de la personalidad humana»? ¿Cómo puede lograrse este propósito?

⁴² Bujan, J. y Ferrando, V (1998)

Otro aspecto interesante que abordan estos autores en el texto citado es la función de la cárcel, en donde se destaca que

*La función formal o indistintamente denominada legal o declarada es la definida por el plexo normativo que la contiene delineando el grado de castigo y sufrimiento que el Estado impone a la transgresión de las normas destinadas a mantener la cohesión social.... la doctrina nacional sigue sosteniendo la aplicación del concepto resocializador como un emblema para incrementar el derecho penal, extender la red de control social e imponer una visión de la realidad desde la posición oficial.*⁴³ (pág 52)

También estos autores desarrollan un interesante apartado en el texto citado, sobre “La paradoja del sistema penitenciario” en cuanto a la idea de la reinserción social

El sistema penitenciario tiene entre sus finalidades formales la reinserción del penado al cuerpo social. El fracaso del tratamiento en la cárcel demostró absolutamente que la privación de libertad no generaba ciudadanos reintegrados, de allí la paradoja de pretender reinsertarlo al seno que lo excluyó de su educación, de sus medios de vida, de su libertad valorativa, de su locomoción, de su cultura y de su sistema productivo.

La resocialización no podrá ni teórica ni prácticamente destruir la brecha existente entre una real sociedad excluyente y la pretendida sociedad incluyente que delinea la legislación penal. .. esta postura no sólo es fácticamente improbable sino realmente hipócrita.

....(Sostuvo Schuman que) en nuestras sociedades resocializar es poner al recluso en condiciones de convertirse en un sujeto activo de la sociedad, hacer de un subproletario desocupado un ciudadano provisto de un puesto de trabajo. Hoy, estamos ante un callejón sin salida, pues las alternativas a la cárcel responden al pensamiento de un sistema económico en plena ocupación, realidad social incompatible al modelo argentino y que lleva a pensar en la verdadera función aislacionista de nuestra prisionalización. (pág. 55)

Otra postura que fortalece esta idea del para qué del tratamiento penitenciario, es la del penalista Eugenio Zaffaroni (1991) Señala en su texto que la filosofía del tratamiento

.... pasó por varias etapas, sin que ninguna de ellas permitiera cambiar las características estructuralmente deteriorantes de la prisión.

"Resocialización" es una expresión que, fuera del marco sistémico carece de contenido semántico y su uso equívoco se confunde en una multiplicidad de ideologías "re" (readaptación; re-inserción; reeducación; re-personalización; etc.) que, en definitiva, pretenden que la prisión puede mejorar algo.

*....Teniendo en cuenta que el encierro institucional, conforme a todas las investigaciones contemporáneas, es siempre deteriorante, especialmente si es prolongado, resulta claro que las ideologías "re" no son utopías, sino absurdos.*⁴⁴ (pág. 45)

⁴³ En el texto se señala que “Existe, pues a la par de las funciones formales, otras que la prisionalización ha desarrollado y perfeccionado desde su utilización como pena, a las que llamaremos latentes, entre las que podemos mencionar: a) *Desigual Proceso de Criminalización Secundaria*: ...puede observarse que las agencias de control social formal institucional, realizan un importante proceso de selección de los agentes sociales a criminalizar, b) *Marginación Política y Social*: Es el medio útil para neutralizar al oponente político y resguardar el poder de concretos o hipotéticos conflictos sociales. En tal sentido la institución sojuzga a los actores sociales marginales o revolucionarios, c) *Proceso de Identificación Criminal*: La prisión ayuda al proceso de asunción del *status* de delincuente respecto de la sociedad, desconociendo que en nuestras comunidades son los problemas estructurales y de reparto de la riqueza los que generan las altas tasas de conflicto, d) *Creación de un Aparato Institucional Formal del Control de Delito*: El derecho penal y en especial la pena privativa de libertad obligan al Estado a poner en funcionamiento variadas agencias de control social, que se distribuyen las tareas de verificar la violación normativa, de prevención, de seguridad, de juzgamiento, de ejecución del castigo, etc. Todo este sistema punitivo de control pretende formalmente educar a los violadores de las normas (concepto resocializador o rehabilitador) y por otra parte prevenir la delincuencia, sin dejar de observar que su propia existencia genera nuevas y variadas formas de criminalidad.” Pág. 52

⁴⁴ Zaffaroni, E. (1991)

En este plano Zaffaroni, señala en el mismo texto que
*....Sabido que las personas no son criminalizadas por la magnitud de los ilícitos que cometen sino por sus características personales que las hacen vulnerables al ejercicio de poder de los sistemas penales, que siempre es estructuralmente selectivo, existe la posibilidad de formular una nueva filosofía de trato humano al prisionero, que tienda a reducir su vulnerabilidad y que, eventualmente, vaya apoyada por una clínica de la vulnerabilidad (hacer que las condiciones siempre estructuralmente deteriorantes de la prisión, lo sean en la menor medida posible, y en favorecer y facilitar la acción de instituciones comunitarias)
...Creemos que esta tentativa de ampliar y generalizar el trato humano reductor de la vulnerabilidad de los criminalizados y prisioneros, incluso mediante el eventual apoyo de una clínica de la vulnerabilidad, integrada con organizaciones alternativas, es lo único que puede pedírsele al personal penitenciario y a la comunidad, puesto que cuenta con fundamento empírico y, además, tiene mucha más solidez que un discurso que se repite como artículo de fe, que racionalmente es de imposible realización....* (pág. 55)

Desde otros ámbitos, más vinculados a la educación en las cárceles, se presenta la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)⁴⁵ y la Subsecretaría de Política Penitenciaria y Readaptación Social de la provincia de Buenos Aires, con la utilización de la palabra *resiliencia*, a la hora de señalar hacia dónde se dirige la educación en las cárceles.⁴⁶

Por lo pronto, el documento⁴⁷ de la Subsecretaría de Política Penitenciaria y Readaptación Social, señala la resiliencia conjuntamente con “las condiciones de educabilidad”

La resiliencia es tomada originariamente de la metalurgia, y refiere a la capacidad de ciertos metales de resistir las influencias del medio externo y las presiones del contexto. Trasladado este concepto a la pedagogía trata del aspecto subjetivo, y rescata las posibilidades reales que cada individuo tiene ante el desafío de acomodarse y adaptarse a los cambios del medio externo.

En cuanto a las condiciones de la educabilidad, este término nos habla de todos aquellos aspectos externos y de la situación objetiva en que se encuentran los individuos en la vida social real previa a la situación de detención. Es conocer cuál es su anclaje social, sus carencias y necesidades, los aspectos esenciales de su cultura.

Cuando se trata de pensar concretamente el tema educativo en las Unidades Penitenciarias, ambos conceptos (Resiliencia y las Condiciones de Educabilidad), se determinan mutuamente.

Las condiciones de la educabilidad están teñidas por la situación de encierro, aunque la persona detenida porta su pasado y su contexto externo a través de su historia de vida. Normalmente sigue presente su grupo familiar más íntimo a través de las visitas y una comunicación con el "exterior" que se da mediado por otras personas que trabajan en las Unidades (médicos, enfermeras, docentes, empleados, etc.); contando al mismo tiempo con un consumo de información que recibe de los medios masivos de comunicación. (pág. 2)

⁴⁵ D. G. de C. y E., Dirección de Capacitación, “Módulo 1: Educación e instituciones escolares en el ámbito de las cárceles”. Prov. de Bs. As., Mayo 2003

⁴⁶ Esta idea se presenta en el año 2003, ante la explosión de personas detenidas en Unidades Penales y la necesidad de garantizar la educación de las mismas, se esbozaron una serie de documentos para la capacitación de docentes que ya estaban trabajando en los distintos niveles educativos y/o que recién se habían incorporado al sistema. Esto no es más que una de las acciones espasmódicas o forzadas por otros sectores de la DGCyE vinculados a la educación en cárceles.

⁴⁷ Documento “Programa de Educación, trabajo y cultura en las unidades carcelarias del Servicio Penitenciario Bonaerense”. Área educativa de la Subsecretaría de Política Penitenciaria y Readaptación Social, provincia de Buenos Aires. La Plata, 2003.

Pero al determinar ¿Cuál es la función de la Educación para las personas privadas de la libertad?, la Subsecretaría señala, que

....En segundo lugar, la educación cumple una función socializadora y transmisora de saberes, competencias y valores, que inciden directamente en la convivencia diaria en las Unidades carcelarias y sirve como instancia preparatoria para la futura reintegración de los detenidos en la sociedad. La educación básica puede considerarse como un aspecto de importancia fundamental para la reintegración social.....

Es motivo de debate la influencia de la educación en la conducta del detenido, especialmente si lo medimos en términos de reincidencia, por tal motivo, la Unesco también recomienda trabajar sobre la promoción de la autosuficiencia y la autoestima de los detenidos; esto es, sobre los valores o contenidos actitudinales Asimismo la adquisición de saberes dentro de las cárceles, debe considerarse en términos de proyección a futuro de la población detenida en procura de una reinserción en el Mercado Laboral, sin descuidar su reintegración al grupo familiar mínimo de referencia.

Para el detenido sostenemos la necesidad de orientar su formación bajo el aura de la educación permanente, como una manera de capitalizar toda la experiencia de vida anterior que la persona trae al momento de su detención. (pág.2)

La DGCyE en su documento tomó con una centralidad sorprendente la "resiliencia"⁴⁸ ya sea desde el rol docente como también "prevención terciaria del delito".

“Este concepto, es adoptado y adaptado por las ciencias sociales para señalar la "capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado". Esta afirmación se sustenta en el supuesto de "un impulso vital innato cuya tendencia es negarse a renunciar a unificar su energía en la búsqueda de la esperanza de vivir". No se trataría sólo de sobrevivir, sino también de realizarse en la esfera en que se juegan las "motivaciones más hondas, las que movilizan las luchas por una vida que valga la pena vivirse.”

El problema central consiste en poder identificar aquellos factores de riesgo que perjudican o aquellos otros que son protectores y favorecen el desarrollo de una capacidad resiliente. (pág.33)

El riesgo de esta idea es que por el hecho de la resiliencia se termina justificando todo. El “soportar todo” en la cárcel y en el afuera – léase el no acceso a gozar y disfrutar a los derechos que le corresponden por ser persona, tanto antes como después de la cárcel- por el hecho de una esperanza vivir o de generar un mundo mejor, por un “impulso innato” de cada uno, parece ser la indicación de responsabilizar al sujeto, en que si no lo logra, falló o no tiene su innatismo. Aún más, cuando el contexto adverso y deteriorante que la institución carcelaria genera, se correría el riesgo de poner todo en la individualidad (por ese carácter innato) y perder de vista la situación de vulnerabilidad en cual llegaron, están y casi seguro los espera luego de la cárcel.

No se niega que puedan existir oportunidades y un millón de obstáculos (se parte en el documento citado que la persona en cuestión es “pobre y privado de libertad”, sin analizar ambos conceptos y sus causales) para poder transformarse y transformar la realidad, pero resulta que poner en la educación tal cuestión es correr el riesgo de poner todo el peso del cambio en ella, cuando juegan otros factores antes, durante y pos la detención en aras de la mentada transformación, que no es más que la posibilidad de garantizar y disfrutar de los derechos que hagan dignidad a la persona.

⁴⁸ El documento de la DGCyE presenta el concepto de resiliencia como “una ventana que presenta posibilidades de análisis e interpretación, a la vez que nos interpela a explorar nuevas estrategias metodológicas en el campo de nuestras prácticas sociales. Desde esta perspectiva, redimensionamos la actividad educadora como una práctica eminentemente social y política”. Op. Cit. D. G. de C. y E., Dirección de Capacitación (2003)

En definitiva, pensar la educación en la cárcel como la acción de potenciar esa capacidad de resiliencia de cada persona, es poner en la persona privada de la libertad frente a la misma situación que lo hizo llegar a la cárcel, pero ahora “hay que arreglárselas resistiendo”, “sacando lo mejor de vos”....

La educación debe favorecer a reducir la situación de vulnerabilidad en la que han vivido y viven estas personas encarceladas, recuperando su dignidad, buscando darle “voz”, palabra, expresión, para que luego si el contexto acompaña (es decir, que la sociedad comprenda que la exclusión social generada por un Estado ausente y ahora sea quien lleve adelante políticas sociales que favorezcan la reducción de la inequidad social), sea una utopía posible.

Este documento citado de la DGCyE, presenta la “resiliencia” y la “prevención terciaria del delito”, como un par indisoluble, cuestión que es extremadamente preocupante en función de las definiciones que se han vertido sobre el *fin de la educación: desarrollo de la persona humana*.

Se dice en el texto que *es posible pensar la prevención de la recaída en el delito* de aquel que logró salir del régimen carcelario desde la educación...

“La terminología de la “prevención terciaria” proviene del campo médico y se utiliza para significar los cuidados que debemos tener luego de que ya se manifestó el síntoma y la enfermedad asestó su golpe. Como un cuidado posterior a la recuperación para prevenir la recaída.”

...Desde este campo y contribuyendo a la resiliencia quizá tengamos que recuperar el concepto de cura como cuidado. Y como docentes nos debemos la tarea de médicos en cuanto a la necesidad de recuperar en nuestro espacio educativo el espacio de afectividad, confianza y autoestima.(Pág 34)

Pensar la intervención educativa en las cárceles, y por consiguiente la educación, en un carácter médico- curativo, en donde la *resiliencia actuaría como una medicina (solución mágica) o una anestesia* de esa situación de vulnerabilidad, es poner en grave riesgo la educación en tanto derecho y como posibilidad cierta de ser una viable socialización, de aprehenderse a sí mismo como sujeto de derecho. *Es darle un carácter terapéutico renovado o maquillado, que en definitiva se acopla a los términos “re” anteriormente tratados.*

Siguiendo la línea del experto Raúl Salinas (2002)⁴⁹, y ampliando la idea anterior, se cita

En este sentido la ideología del tratamiento, de raigambre curativista y positivista, simplemente persigue imponer a un objeto un modo de desarrollar su vida de acuerdo a patrones paternalistas, cuando no perfeccionistas...

...Debemos afirmar que no es reintegración encerrar a una persona en condiciones infrahumanas; no es reintegración castigar cruelmente ni torturar; no es reintegración pensar al prisionero como un objeto o un enfermo; no es reintegración pretender repararlo o curarlo ni lo es intentar avanzar sobre su autonomía personal tratando de imponerle una moral o un plan de vida...” ¿página?

Finalmente este autor, señala la hora de definir la *reintegración*, cuestión a perseguir de la cárcel, al menos en lo que se marca en la ley de ejecución penal y tratados internacionales indicados anteriormente:

Reintegración es contar con políticas activas que tiendan a morigerar el problema central de los reclusos: la restricción de su libertad; es mitigar los efectos negativos y des-socializadores que genera el encierro.

El eje aquí no pasa por resocializar a través de la cárcel sino en procurar que la persona pueda reintegrarse al medio libre en una mejor condición, aún pese a la

⁴⁹ Salinas, R (2002)

cárcel. Se trata de colaborar con la persona en la construcción de una ciudadanía para la democracia.

Perseguir la posibilidad de reintegración del prisionero implica abandonar las perspectivas medicinalistas, correccionalistas y meramente punitivas, y requiere tratar al interno en su condición de adulto sujeto de derechos, escuchando su voz y prestando especial atención a sus demandas. (Pág. 105)

Ante lo expuesto, *pensar la educación en la cárcel, en tanto su para qué, es pensarla en virtud de lo que señala su concepción como derecho humano y su orientación hacia el desarrollo integral de la persona.*

Ahora bien, el desarrollo de la persona en la cárcel (es decir, la oportunidad de intervención de la educación) requiere primero pensar la educación como derecho humano y no como parte de un tratamiento terapéutico (educación como herramienta, o metodología de los “re”).

En segundo lugar requiere de una visión correspondida de la cárcel y de lo que ocurre en ella. Hablar de educación en la cárcel como derecho es el desarrollo de la persona y esta orientación sólo tiene validez en el marco de una reducción de la vulnerabilidad, ya que la cárcel, como se ha visto, ha fracasado en buena medida al llevar adelante los “re”, en ser deteriorante (proceso de prisionización) y en aventurar la prevención del delito.⁵⁰

De este modo, es indudable que *la educación es un factor clave en la vida de la persona privada de libertad*, y en términos de una política criminal y penitenciaria basada en los Derechos Humanos, mejora su calidad de vida, permite diseñar su proyecto de vida, permite ocupar provechosa y saludablemente su tiempo en prisión.

⁵⁰ “...los estudios económicos recientes determinan que “a mayor inequidad social, mayor delito”. Carranza, E. (2003)

A.3 La educación en el encierro.

*“Sólo puede hablarse de la educación en el medio penitenciario si se parte de las dificultades estructurales que supone la definición de la cárcel como estructura de violencia y mecanismo de aislamiento social. El desarrollo educativo del individuo se refiere a su crecimiento en el plano social, laboral e intelectual. Como el desarrollo social y laboral tiene clarísimas referencias externas, porque depende de estructuras sociales y económicas que exceden la posibilidad de modificación del medio penitenciario, podemos suponer los graves déficit que tiene este medio en el campo de la educación.”*¹

A.3.1 La complejidad del acto educativo y la especificidad de la educación en la cárcel

La sociedad adoptó, hace ya unos siglos atrás, privar de la libertad a quienes presentaban “peligro” para ella a través del *encierro*. El *encierro* operó y opera para muchos como la mejor salida para tener alejadas a aquellas personas que podrían hacer daño efectivo ya sea a la propiedad, a otras personas o a la moral. También operó y opera como *castigo*, como *el espacio y el tiempo del cumplimiento de una pena* impuesta por la sociedad, a través de sus instituciones republicanas, a alguien que haya transgredido la ley.

*...Las cárceles pretendidamente resocializantes representan la pobreza intelectual de las sociedades, que como la nuestra, son incapaces de iniciar un diálogo abierto y frontal de cara a la comunidad en la que se discutan sus más íntimos conflictos sociales. Así se utilizó y se utiliza el tratamiento penitenciario, como una herramienta legal legitimada para callar, aislar y denigrar a los que violan las pautas impuestas.*² (pág. 56)

En este marco, el funcionamiento de una escuela dentro de una cárcel, como unidad ejecutora de la educación en tanto derecho humano, con una orientación propia señalada en el apartado anterior, supone considerar una situación que puede caracterizarse como “fuera de lo común” con relación al funcionamiento de una escuela en otros ámbitos más “estandarizados” de la sociedad.

Dadas las características del tipo de institución que constituye una cárcel, y de la situación social de los sujetos que habitan la misma, se torna imprescindible el análisis y la comprensión de este medio social en el que actúa la escuela con el fin de establecer una caracterización de esa “especificidad” que contemple la complejidad de la institución.³

*Cada escuela desarrolla sus actividades en el entorno de una comunidad, que puede tener mayor o menor participación en las mismas. En el caso de un establecimiento educativo que funciona dentro de una unidad penitenciaria, su comunidad está definida por los muros perimetrales de dicha unidad. Es en las características de esta comunidad, en lo que la misma significa para el entorno social mayor que las contiene, y en las relaciones entre la cárcel y escuela, donde debe estar apoyada la estrategia educativa y los objetivos a cumplir por el plantel docente*⁴

¹Arnanz Vilalta, Enrique (1995)

² “Reaccionar frente al delito con el encierro no es más que poner en marcha un espiral de violencia que contribuye a brutalizar a la sociedad, legalizar muertes y degradar el valor de la dignidad humana.” (Pág. 56) Bujan, J y Ferrando, V. (1998)

³ En el texto citado de DGCyE, se presentan preguntas sobre las escuelas: ¿Qué las hace comunes? ¿La dependencia estatal? ¿La función docente? ¿El currículum? ¿La estructura de las clases? ¿Las necesidades de los alumnos? ¿Qué las hace distintas? ¿La relación con el estado? ¿El ejercicio de la función docente? ¿La realización del currículum? ¿La estructura de las clases? ¿Las necesidades de los alumnos? ¿Las instituciones y roles que atraviesan la relación pedagógica? ¿La privación de la libertad

Es evidente que la vida diaria de una escuela en cárcel, se compone de situaciones únicas: *las rejas, los controles, la pérdida de ciertos códigos socialmente aceptables "afuera", la circulación de otros códigos producidos en la vida carcelaria, el encierro, el temor, la violencia, la cercanía con el delito, las condiciones de existencia de los sujetos de aprendizaje...* (tomado del texto de DGCyE). Estos son claros indicios muy específicos de la vida social y educativa, con la que se enfrenta una escuela en una cárcel.

Por estas razones se cree imperioso analizar aspectos del contexto de estas escuelas, que muchas veces pasan de largo a la hora de ver cómo se organiza y ejecuta las relaciones que hacen posible la educación pública en las cárceles.

En primer lugar será necesario abordar a los establecimientos penitenciarios como “*instituciones totales*”, categoría sociológica desarrollada por Irving Goffman.

Este enfoque responde y apunta al modo de vida que se desarrolla en el interior de este tipo de instituciones. Es este modus vivendi el que afecta el funcionamiento de la institución escolar presente en su interior.

Una Institución Total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos, en igual situación, aislados de la sociedad por un período de tiempo, comparten su encierro en una rutina diaria, administrada formalmente.

Siguiendo lo dicho por Goffman, “toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona, en cierto modo, un mundo propio, tiene, en síntesis, tendencias absorbentes...La tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por todos los obstáculos que se oponen a su interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros, y suelen adquirir forma material: puertas cerradas, muros, rejas, etc.”

La bibliografía que describe lo que podría llamarse “la sociedad carcelaria” es amplia y coincide en expresar la existencia en ésta de códigos, pautas y reglas propias. A partir de esto es dable suponer que el encierro en instituciones totales produce efectos en la convivencia diaria y en las concepciones de los sujetos respecto a la “realidad” y a su propia situación. Estos efectos se proyectan asimismo en el ámbito del establecimiento educativo, influyendo en la vida cotidiana del mismo.⁵

Queda claro que la cárcel, se presenta como un establecimiento social con carácter absorbente y totalizador. *Sus espacios, sus tiempos, en definitiva, su lógica de encierro* se definen por su función: castigo y vigilancia. Por ende, su impacto en la subjetividad de las personas que habitan allí bajo un proceso de prisionización⁶, como lo son los detenidos y los empleados de custodia, debe ser considerado a la hora de analizar la educación en la cárcel.

⁴ GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles), “*Aproximación al perfil del educador de escuelas con sede en cárceles*”, presentado en la “I Jornada de docentes de EGBA con sede en cárceles de La Plata”, 13 de julio de 2002, La Plata, Argentina

⁵ En GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles), “*Aproximación al perfil del educador de escuelas con sede en cárceles*”, presentado en la “I Jornada de docentes de EGBA con sede en cárceles de La Plata”, 13 de julio de 2002, La Plata, Argentina, Se puede encontrar una sintética y no menos clara Descripción de la Institución Total: *1-Régimen de vida: Impuesto, Involucra una sanción legal, Encierro, Aislamiento, Hacinamiento, Códigos propios de la cultura alternativa de la cárcel, Permanentemente vigilados... También señala la generación ... pérdidas de diferente tipo: - Pérdida de la familia (Se redefine la relación familiar), - Pérdida de la concepción de su ubicación en el tejido social, -Imposibilidad de participar en cuestiones cívicas, -Pérdida del contacto con el “mundo de extramuro” (Por ej.: desconocimiento del signo monetario vigente, información pública de actualidad, etc.), -Pérdida de la privacidad, lo que le genera conflictos de distinta índole.*

⁶ Se entiende a prisionización “*como el deterioro carcelario...que es sólo el efecto inevitable de las medidas que deben tomarse para establecer y sostener el “orden mínimo” que hace controlable la prisión... esto provoca la reproducción del comportamiento o actitudes criminalizantes.. propio de la estructura misma de la prisión...*” Zaffaroni, Eugenio (1991)

Se suma a estas ideas la aparición del modelo del *panóptico* en cuanto al modo de desarrollar las acciones de control en la cárcel. Este modelo consiste en vigilar a todas las personas encerradas bajo una sola mirada, desde un solo lugar, dando así una lógica física y de proceder en las cárceles que luego se usará como dispositivo de análisis de la lógica del “poder” en otros ámbitos de la sociedad.⁷ La idea de poder y el uso del mismo a través del Panóptico llega hasta nuestros días y alcanza a muchas instituciones totales.

Michel Foucault, en el nacimiento de la prisión, describe la figura arquitectónica del panóptico, inventada por Bentham, filósofo y jurista inglés del siglo XVIII: "El principio es conocido: en la periferia, una construcción en anillo; en el centro una torre. Ésta es atravesada por grandes ventanas que se abren sobre la fase interna del anillo; la construcción periférica se divide en celdas, cada una atravesando el espesor de la construcción; ellas tienen dos ventanas, una para el interior, correspondiendo a las ventanas de la torre; otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de lado a lado. Basta entonces poner un vigía en la torre central y en cada celda encerrar un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar.

*Por el efecto de la contraluz se puede ver la torre, recortándose exactamente sobre la claridad, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tantas jaulas, tantos pequeños teatros, en que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. La visibilidad es una trampa. Cada uno, en su lugar, está bien encerrado; los muros laterales impiden que entre en contacto con sus compañeros. Es visto, pero no ve; objeto de una información, nunca sujeto de una comunicación. De ahí viene el efecto más importante de lo panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que asegure el funcionamiento automático del poder.*⁸(pág. 21)

La acción de disciplina individual, marcada por saber qué hace el individuo en cualquier momento y lugar, y a la vez, ser una acción tendiente al control extremo, operó también en otras instituciones de la modernidad: escuelas y hospitales.

*El panóptico posibilita observar en los presos su comportamiento sin que ellos lo noten, en los niños distinguir las diferentes aptitudes. Además, permite modificar el comportamiento, reencausar conductas, probar diferentes castigos sobre los detenidos, según sus delitos y su carácter, intentar experiencias pedagógicas nuevas en las instituciones escolares.*⁹(pág. 22)

Pero es dable señalar que esta especificidad de la educación en la cárcel, esta marcada por algunas contradicciones. Cosman (1993)¹⁰ señala que

...De acuerdo con la mayoría de los estudios, incluyendo las investigaciones científicas y las observaciones informales directas por medio de educadores profesionales, los programas de educación en la cárcel tienden a ser tanto inadecuados como de inferior calidad. Esta situación obedece a cuatro motivos: incompatibilidad de la educación con el castigo, con los regímenes y la cultura en la cárcel y con la filosofía educacional adoptada generalmente. (pág. 389)

Solamente y como muestra de lo intrincado del problema educativo en la cárcel, para el primer motivo, el autor, entiende que tanto en la teoría como en la práctica resulta imposible reconciliar el propósito de educación como desarrollo humano.

Estos objetivos no sólo resultan incompatibles;... Castigo supone infligir sufrimiento. Produce odio y violencia. La educación, en cambio, tiene el propósito de nutrir el crecimiento y el cumplimiento y la creación, el desarrollo de lo persona humana en todas sus dimensiones humanas. De modo que resulta casi

⁷ “Este simple e inconcluso panorama nos demuestra que las funciones formales de la cárcel se encuentran netamente superadas por las informales o latentes del instituto y que como expresará Foucault “la cárcel es un microsistema de poder destinado a la domesticación para la disciplina social del interno”. (Pag. 53) Bujan, J y Ferrando, V. (1998)

⁸ D. G. de C. y E., op.cit.

⁹ D. G. de C. y E., op.cit.

¹⁰ Cosman, J. W (1993)

imposible que la educación florezca en medio ambiente caracterizado por el castigo es de hecho antieducacional. (pág. 389)

Es más que evidente que tanto la categoría de institución total y el ejercicio del poder desde panoptismo, como competentes del dispositivo de control y castigo social -la cárcel-, tiene una influencia específica sobre la institución educativa que se desarrolla en ese contexto.¹¹

Urge preguntar, al señalar la “especificidad” de la educación en la cárcel, cuán influenciada puede estar la institución educativa y el desarrollo de su acción cotidiana, sin que se corra de su constitución original: ejecutora del derecho a la educación con calidad. Cabrá preguntarse si la escuela puede aprovechar las oportunidades que presenta la dureza de los muros y su totalidad, cómo es la relación y la fluctuación de influencias entre la escuela y aquellos que hacen a la organización de los tiempos y espacios y el control; cómo a partir de esta singularidad del contexto y configurar la acción y el ideario de la institución educativa. Si lo hace sobre los sujetos de la acción educativa, sobre los agentes de la acción educativa, sobre las relaciones que surgen de esta interacción en otros espacios y en otros tiempos que pongan de alguna manera en cierto temblor la estructura y la relación de poder la institución total.¹²

Ahora bien, *los espacios y los tiempos*, tanto de la institución cárcel como los de la institución educativa, constituyen aspectos que estructuran y dan una dimensión organizacional al desarrollo de la educación en este contexto. Los espacios y los tiempos señalan límites y posibilidades de interacción en la vida educativa escolar expresada en modelos pedagógicos-didácticos que se formulan y reformulan a partir de esta “especificidad” de educar en una cárcel.

Cuando uno desarrolla actividades educativas en un escenario que no fue diseñado ex profeso para llevar adelante actividades educativas, hay todo un momento de adaptación y transición que obliga a que pensemos que en una cárcel ocurren los fenómenos esperados en las instituciones totales. Dentro de ese espacio, nosotros abrimos otro espacio, algo específico, que tiene que ver con la función docente y que no es la misma función y la misma tarea que la que se espera de la institución penitenciaria.En el caso de las escuelas en cárceles, los tiempos institucionales escolares se vinculan estrechamente con los de la institución carcelaria, y en muchos casos se subordina a ellos afectando la continuidad pedagógica y la lógica propia que se pretende instalar. La construcción cotidiana del tiempo, objetiva y subjetivamente, adquiere en estos ámbitos una dimensión propia, en tanto la totalidad de la vida de los alumnos está rígidamente pautada y con escasas (o nulas) posibilidades de acceder a instancias de autonomía: la temporalidad escolar puede, también en este caso, reforzar esta dinámica o abrir otras alternativas....En las escuelas, y especialmente en éstas, el presente necesita ser recuperado sustantivamente, como ese momento significativo y productivo en que se vuelve a dar sentido, una y otra vez, a lo que fuimos y a lo que podemos ser .¹³ ¿página?

¹¹ “...Las dificultades para el desarrollo de la educación y la enseñanza en el medio penitenciario son las siguientes:... la voracidad del propio medio penitenciario como medio institucional cerrado, y la dificultad de motivar la participación educativa y cultural en un medio hostil a éste. La cárcel es voraz para el interno y para el funcionario” (Pág. 65) En Arnanz Vilalta, E. (1995)

¹² En Scarfó, F.J.(2001), se señala “...El tema de espacios y tiempos es muy fuerte en la vida de un internado..., ya que más allá de la pavorosa pérdida de la libertad “civil”, la libertad individual-personal está regida por normas estrictas, castigos, rituales y hábitos que reglan el tiempo y el espacio....Levantarse y acostarse a tal hora, tener recreos en patios o cancha 2 hs. por día y siempre vigilados realizar determinadas actividades de recreación (nunca el truco o juegos de azar por las apuestas), esparcimiento en determinado espacio y tiempo (tiempo “liberado”), requisa de pabellones y personal de manera espontánea y estricta (se los desnuda a todos, si es necesario, delante de todos sus pares, entre otras cosas)...” (pág.5) Ver descripción de los espacios y los tiempos en el Apartado de ANEXOS en el presente trabajo.

¹³ D. G. de C. y E., op.cit.

De esta manera, la escuela, a pesar de su impronta tradicional de disciplinamiento, conlleva una instancia de cierta “liberación”, en tanto espacio y tiempo, para los privados de libertad. Los docentes, al no ser del Servicio Penitenciario, generan una atmósfera de confianza, de soltura comunicativa, en lo que se refiere a su condición de penados e internados. Es decir, que la escuela se presenta como un espacio posible-plausible-real de construcción y de autopercepción del recluso para con ellos mismos, sus pares, sus familias, el conocimiento, el saber, la vida. En definitiva, la escuela se convierte en un espacio y un tiempo fuera del “control” detallado y tradicional de la gestión penitenciaria generando muchas veces marchas y contramarchas entre estas instituciones.¹⁴

En este marco de caracterización sobre la “especificidad” de la educación en la cárcel, el Área Educativa de la Subsecretaría de Política Penitenciaria y Readaptación Social, en su análisis de la acción sobre las cárceles y la educación que se lleva adelante reconoce también que

...La situación de encierro, quizás sea lo distintivo, lo que le da el carácter específico al tratamiento de la educación en las cárceles.

*En este contexto específico de la educación en establecimientos penitenciarios, constituirá asimismo una forma de enseñar ciertos valores en el marco de lo que se pretende que sea el tratamiento correccional y de una educación susceptible de producir cambios en las actitudes, aunque esto sea tal vez sea un efecto indirecto...*¹⁵ (pág 2)

Otro aporte a sumar a esta cuestión de especificidad, llega desde la visión sobre la formación docente. De acuerdo al texto de Dicker y Terigi “*La formación de maestros y profesores*”, sugieren que

*...la formación docente debe dar cuenta de la articulación de cuatro componentes fundamentales: a) los contenidos de la enseñanza; b) las condiciones de su apropiación desde la perspectiva de quién aprende (en nuestro caso un sujeto adulto y privado de la libertad); c) los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a los contenidos específicos y d) las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza, en función de los contextos concretos de actuación en la situación que consideramos*¹⁶.(pág. 4)

Así, el acto educativo llevado adelante en las escuelas que funcionan en las cárceles goza de una *realidad compleja*, con múltiples planos y niveles de abordaje como se ha desarrollado. En particular al preguntarnos sobre quiénes son los destinatarios de la acción educativa, no sólo se los puede ver como seres individuales sino como un colectivo que tiene su representación para la sociedad, para el Estado, para los docentes, para ellos mismos. La *complejidad del contexto*, las trayectorias sociales que han vivido las personas que sufren la privación de la libertad, suelen observar lógicas de resolución de conflictos cognitiva y socialmente muy distintas o cargadas de una complejidad muy diferente a la que la sociedad espera o cree que “debe ser” –cuestión que se tratará más adelante en el apartado sobre el sujeto de la acción educativa-

Asimismo, la cárcel tiene una singularidad en cuanto a la cultura, al lenguaje, a la manera de “ver” el mundo de adentro, de afuera, del pasado y del futuro. Es decir, se generan *prácticas, existen fronteras entre bloques culturales y mediaciones muy diversos*, entre el adentro y el afuera. La búsqueda de aquella educación homogeneizadora -normalizadora tendrá que reverse a cada instante entre el modo de llevar adelante el acto

¹⁴ En Scarfó, F.J. (2001)

¹⁵ Documento “Programa de Educación, trabajo y cultura en las unidades carcelarias del Servicio Penitenciario Bonaerense”. Área educativa de la Subsecretaría de Política Penitenciaria y Readaptación Social, provincia de Buenos Aires. La Plata, 2003.

¹⁶ GESEC (2002) Op. cit

educativo y lo que media en él, entre las tensiones que aparecen: la acción reproductiva de la escuela o la emancipadora, entre el para qué y para quiénes se educa, por ejemplo.

Y en este plano, Eugenio Zaffaroni señala una cuestión especialísima a la hora de entender el encierro, su impacto en todo lo que se lleve adelante en éste.

Nadie que pretenda teorizar sobre cualquier encierro puede hacerlo sin saber qué es lo que más preocupa cotidianamente a los presos, cuáles son sus inquietudes respecto del régimen al que están sujetos, cuáles sus preocupaciones sobre el ámbito de sus derechos, qué les resta frente a lo que les quita el encierro.

La cárcel es una institución total -en términos sociológicos- en la que conviven los presos y los custodios, con un equilibrio que con demasiada frecuencia es muy precario y cuyos desequilibrios suelen ser letales... lo perverso en la cárcel es el sistema mismo y la antinatural privación de la libertad. Se trata de un dato estructural que todo lo envuelve y que es menester neutralizar para emerger con las menores lesiones posibles.

*La resocialización no puede consistir en la reparación de una cosa defectuosa, como lo pretendía el viejo positivismo, que hoy amenaza peligrosamente con renacer bajo el atuendo de investigaciones genéticas posmodernas. Desde una perspectiva realista y a la vez respetuosa de la dignidad humana, debe ser repensado su concepto como un esfuerzo por ofrecer y facilitar -nunca imponer- un cambio en la autopercepción de una persona, de modo que eleve su nivel de invulnerabilidad al poder punitivo.*¹⁷(pág. 5)

Ahora, teniendo en cuenta todo lo dicho, se llega a identificar la “especificidad” de la educación en la cárcel y las consecuencias pedagógicas que ello conlleva.

La escuela en la cárcel, entendida como la institución pública que lleva adelante el derecho a la educación, se convierte en aquella que da la posibilidad real de igualdad de oportunidades, de esparcimiento intelectual y social, de dar posibilidades de otro tipo de intercambios actitudinales para con ellos mismos, los demás presos, la familia y su vida cotidiana. La escuela se posiciona como un espacio y un tiempo que promueve la articulación de saberes y experiencias que se enriquecen con la diversidad en el aprendizaje de los alumnos, en donde los “pronunciamientos dialogados” son el medio oportuno de cambio y concientización de su realidad contractual, en donde la existencia tiene reconocimiento y respeto y por qué no, de expresión y comunicación.¹⁸

En el plano del trabajo docente en las escuelas con sede en cárceles, la “especificidad” se marca por trabajar con realidades duras (el conflicto, la violencia, el carácter absorbente y totalizador de la institución). Esto genera una “contaminación” manifestada en los riesgos de un creciente y desapercibido malestar, síndromes –burnout¹⁹-, estrés, neurosis, depresión, etc. Estos efectos del trabajo docente en el encierro, van generando muchas veces una estructura personal una cierto endurecimiento y aislamiento, al cual es necesario identificar y abordarlo en pos de preservar a los/as docentes de estos efectos.

En definitiva la educación en la cárcel, goza de una “especificidad” o singularidad en cuanto al contexto, los sujetos, la institución educativa y su lugar en tanto se la reconozca como *un instrumento esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad*, en la medida que satisfaga las necesidades educativas de los sujetos de la acción educativa y sea una garantía real y de calidad de los DDHH de las personas privadas de la libertad.

¹⁷ En *Manual Práctico para defenderse de la Cárcel*. García, D. y Caamaño, C. (INECIP), Buenos Aires, 2006.

¹⁸ En Scarfó, F.J. (2001)

¹⁹ “...Síndrome de estrés crónico de aquellas profesiones de servicios que se caracterizan por una atención intensa y prolongada con personas que están en citación de necesidad o de dependencia... marcado por el cansancio emocional, la despersonalización y el abandono de la realización personal...” Pág. 1. “El síndrome de “Burnout” en profesionales trabajando en el campo de la violencia doméstica”, Corsi, Jorge, Fundación Mujeres, 2000.

A.3.2 Las instituciones públicas comprometidas con la educación pública en las cárceles:

Una de las características más destacadas de la educación en las cárceles de la Prov. de Bs. As. es su gestión desde el órgano educativo oficial. Es decir, que la educación es pública y sistemática.²⁰

Esto lleva a encontrar a la *Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)* como la responsable de *implementar* el derecho a la educación en las cárceles (educación formal), generando desde la escuela, en tanto institución o unidad operativa de este derecho, un *espacio público* dentro de un espacio que suele estar “oculto” tras los muros, correspondiendo esto, con el tema de especificidad de la educación en cárceles antes señalada.

... la función educativa y función de seguridad se excluyen mutuamente. ... Que la educación en las cárceles se gestione desde el órgano educativo oficial, es una cuestión sustantiva y coherente con el derecho a la educación desde la perspectiva de los Derechos Humanos, acorde a las normativas y recomendaciones de órganos internacionales específicos dependientes de las NNUU, la OEA, entre otros.

Que las agencias estatales responsables de ejecutar la educación sistemática, pública y formal para todos/as los/as habitantes del país o de cada jurisdicción, sean también las encargadas de brindar la educación formal en las cárceles, es un reaseguro de la vigencia y ejercicio del derecho a la educación, implicando tres cuestiones:

a) que los agentes que llevan adelante el acto educativo en las cárceles son profesionales docentes formados por la agencia estatal educativa, proviniendo del “afuera” del sistema penitenciario. Es decir, que al haber docentes “civiles” o no vinculados a la “seguridad”, a cargo de la educación se presenta el ejercicio de una autoridad “pedagógica” y no una autoridad “custodiada”.

A esto se le suma las consideraciones sobre el trabajo de los/as docentes en las Unidades Penales en las llamadas “Buenas Prácticas Penitenciarias” emanadas de las Reglas Mínimas para el Tratamiento del Delincuente de NNUU. Éstas sostienen cierta cuestión de “independencia del personal profesional” (docente, médicos, trabajadores sociales) con respecto al personal de seguridad.

Esta idea de que otra agencia estatal trabaje en conjunto con el Servicio Penitenciario, hace a la tan mentada democratización de las cárceles, ya que se producirían “espacios liberados”, como será la escuela pública.

b) es la presencia de la escuela como una institución pública estatal que garantiza una educación oficial que luego las personas privadas de la libertad al recuperar la misma pueden continuarla fuera de la cárcel, en función de que el único derecho que se priva en la cárcel es la libertad ambulatoria...

Esta funciones excluyentes (educar-seguridad) presenta algunas tensiones en mayor o menor medida entre la institución encargada de brindar educación y la que dirige el establecimiento penitenciario... ”²¹ (pág. 137)

²⁰ Desde 1974 existen escuelas de nivel primario de adultos en las cárceles de la provincia de Buenos Aires. La DGCyE abastece de escuelas de educación de adultos (EGBA) y docentes al igual que fuera de la cárcel. Esta estructura depende de la Dirección de la Rama de Educación de Adultos y Formación Profesional. Antes de ese año existían “escuelas especiales”, en donde el sujeto privado de la libertad era considerado un “irregular social”, correspondiendo esto con la idea de enfermedad o desvío de lo normal o anormal. En algunas provincias de la Argentina (fuente: Programa de Educación en Contextos de Encierro del MECyT de la Nación) existe todavía este tipo de escuelas. También ocurre que conviven escuelas de adultos y escuelas especiales en un mismo distrito, por ejemplo en el Estado de Río de Janeiro- Brasil (fuente: Ponencia de Educación en el Estado de Río de Janeiro, Primer Congreso Internacional de educación en establecimientos Penitenciarios, Asunción, Paraguay, mayo 2006).

Como dato interesante la EGB de Adultos N° 701 con sede en la Unidad penal N° 1 de Lisandro Olmos, provincia de Bs. As. tiene más de 50 años de presencia (primero como escuela especial y luego como escuela de adultos)

²¹ Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal 2003-2005. (2006)

Esta situación de contar con educación pública es algo no muy extendido en el país, en Latinoamérica y en el mundo. La mayoría de los establecimientos penitenciarios tienen su propio personal penitenciario.

Por ejemplo, en el Sistema Penitenciario Federal de la Argentina, existe una Sección Educación que cuenta con personal penitenciario docente de nivel primario dedicado a educar con la posterior certificación por parte de la agencia estatal de educación de la jurisdicción. Otras veces, en las cárceles se realiza un tipo de sistema mixto con docentes del sistema educativo oficial (se crea una escuela de adultos pero en su plantilla hay docentes “civiles” y penitenciarios²²). También hay presencia de educación no formal por parte del servicio penitenciario o alguna ONG o universidad con voluntarios/as²³.

Como se ha señalado anteriormente, esta presencia de agentes externos a la cárcel, genera una serie de *tensiones* en mayor o menor medida entre la institución pública encargada de brindar educación y la que dirige el establecimiento penitenciario. Esto se evidencia a partir de la diferencia de los agentes y las misiones que a cada institución le compete, sin olvidar la lógica y las prácticas sociales e institucionales que cada institución construye interna y externamente, como así también su manera de vincularse.²⁴

Muchas veces la manera de gestionar cada institución, los intereses de una y de otra para con el desarrollo de cada persona encarcelada. Como ejemplo sólo se cita un conflicto dentro del aula: una pelea a golpes entre dos alumnos. Seguramente el docente intervendrá como lo haría en cualquier situación áulica de este tipo (al menos en principio): llevando a los involucrados a resolver la situación de una manera racional y justa, buscando el entendimiento y la disculpa, tomando la situación como un nuevo aprendizaje, tomando la sanción como última medida, etc. Es decir que lo resuelve dentro del ámbito escolar. Para el servicio penitenciario, el abordaje de esta situación puede derivar en una serie de medidas que van desde el apercibimiento, la sanción hasta el aislamiento y que de seguro afectará la calificación y el concepto con que se evalúa al recluso. Por ende, la situación del preso en el tratamiento puede retrasar ante esta calificación una salida transitoria o alcanzar algún tipo de “beneficios” en su situación judicial (léase el otorgamiento de su libertad condicional o asistida, o avance en su fase de tratamiento, etc.)

Este hecho señalado a modo de ejemplo, no quiere poner en evidencia que el conflicto (una pelea o maltrato entre compañeros) sea algo irrelevante para los agentes de la educación, sino el modo y el tratamiento que una institución y otra hacen del mismo hecho. Hay otros acontecimientos que suceden en el desarrollo de la educación en las cárceles que involucran tensiones cotidianas: los espacios y los tiempos de la educación, el acceso a la escuela, los traslados, la documentación, la certificación, los informes, la asistencia, las sanciones aplicadas que impiden la asistencia diaria, la seguridad, los recursos, los materiales de trabajo, la coordinación de eventos conjuntos, la participación del personal docente directivo en las Juntas de evaluación y seguimiento, etc.²⁵

Como una muestra más de estas tensiones y por ende de dificultades se presentan algunas de las señaladas por Enrique Arnanz Vilalta (1995),

Las dificultades más determinantes para el desarrollo de la educación y la enseñanza en el medio penitenciario son las siguientes:

²² Esto ocasiona que haya una incompatibilidad de funciones por parte del personal penitenciario, ya que se suele aprovechar el estar todo el día dentro de la unidad para ser a la vez docente y recibir otro sueldo. Además esta situación se contrapone con lo señalado anteriormente en cuanto a que la función de seguridad y función docente se excluyen mutuamente.

²³ En el caso de Bolivia, muchas regiones cuentan con estudiantes voluntarias de la carrera de Pedagogía, que llevan adelante el dictado de clases de nivel primario. Fuente: Conclusiones del “I Taller Nacional Sobre Educación de Jóvenes y Adultos en Recintos Carcelarios”, organizado por El Equipo Distrital de Educación de Oruro, Bolivia, la Dirección Departamental de Educación de Oruro y la Asociación Alemana de Educación de Adultos de Bolivia.

²⁴ No hay que olvidar que la escuela como institución de la modernidad también ha tenido y suele tener sesgo en su desarrollo institucional de hacer suyos mecanismos de control y castigo. En este trabajo no se le hará una crítica profunda a escuela como institución “reproductora” del orden establecido, pero sí se observa de la misma que no es neutral o en su defecto no está libre de tirar la primera piedra.

²⁵ Todas estas tensiones tienen impacto en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- La enorme importancia que en el marco de la política general penitenciaria se ha dado siempre a los aspectos regimentales, de orden disciplinar y de seguridad, frente a los programas de tratamiento (culturales, educación, tratamiento psicoterapéutico...)
- La escasez general de ofertas educativas y socioculturales de la propia institución penitenciaria. Son muchos los internos e internas que pasan todo el día en el patio sin hacer nada.
- La movilidad de la población penitenciaria. Muchos internos son trasladados de un centro por motivos judiciales, regimentales o de otra índole.
- La carencia de recursos económicos, técnicos y humanos.²⁶ (pág.64)

Ahora bien, el Servicio Penitenciario, como institución parte del Ministerio de Justicia²⁷ y ejecutora de la tutela de la persona privada de la libertad, tiene a cargo el tratamiento penitenciario (en pos de la tan mentada “reinserción social” y la seguridad -que ningún prisionero se escape-) de aquél que está cumpliendo su pena en la cárcel. La escuela tiene a su cargo hacer efectivo el derecho a la educación. Digamos que son dos instituciones públicas (la escuela pública y la cárcel –como lo son también un hospital, una universidad, etc.-) que trabajan sobre el mismo sujeto: para una es un sujeto bajo tratamiento criminológico-penitenciario y para la otra es un sujeto de la acción educativa, un sujeto adulto privado de la libertad y no un “irregular social” al que hay que “corregir su desvío”, en términos de los famosos “re”.

Esas tensiones y modos de vincularse la escuela y la Unidad Penal hacen muchas veces caer a las escuelas en una *autonomía institucional* en su proceder diario, a la hora de planificar, evaluar y tomar decisiones. A esto hay que sumarle que cada Unidad Penal por su historia, por aquellos tiempos y espacios señalados anteriormente, por su tamaño, por su finalidad con respecto a la población detenida en ella, tiene características tal vez muy específicas. Hay Unidades Penales con sobrepoblación, o con drogadependientes o enfermos mentales en recuperación, de mujeres, de valetudinarios, de mediana seguridad, alejadas de los centros urbanos, que obliga a no perder de vista dicha cuestión a la hora de formalizar los vínculos entre ambas instituciones.

En el momento de replantear el estudio de la estructura de nuestras comunidades educativas, será necesario volver a analizar con detenimiento dos integrantes que, directa o indirectamente, interactúan con la institución educativa sobre el alumno interno: el Servicio Penitenciario de la Prov. de Bs. As. y el Poder Judicial bonaerense.

La escuela dentro de la institución total

A) La Comunidad Educativa dentro de la institución total:

Los participantes que integran estas Comunidad Educativa podrían diferenciarse, en primera instancia, entre los que tienen participación Directa e Indirecta.

-Participación Directa: Servicio Penitenciario, Docentes y Alumnos

-Influencia Indirecta: Familiares del Interno, Poder Judicial

B) Características de los miembros de la Comunidad Educativa: Participantes directos
Servicio Penitenciario Bonaerense: Institución con reglas propias; Diferente concepción en el enfoque del sujeto (en función de la ya mencionada dialéctica alumno-interno, interno-alumno); Condiciona el funcionamiento de la institución educativa; Trabaja sobre la persona las 24 horas del día; Prioriza la seguridad
²⁸(pág.3)

No hay que dejar de señalar que la DGCyE, no sólo tiene que garantizar el abastecimiento de escuelas de adultos y docentes sino también tiene que

²⁶ Arnanz Vilalta, E (1995)

²⁷ Dentro del Ministerio de Justicia bonaerense, la Subsecretaría de Política Penitenciaria y Readaptación Social es la encargada del Servicio Penitenciario.

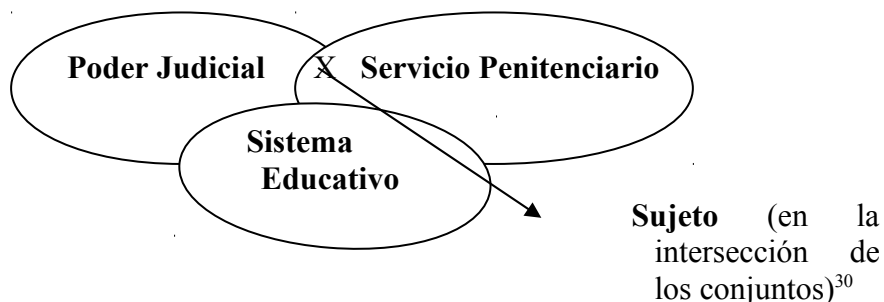
²⁸ En GESEC (2002)

supervisar (monitorear) los servicios educativos y atender en cuanto sea a la formación y capacitación a sus agentes. Esto conlleva a tener personal calificado tanto en la supervisión como en el ejercicio de la docencia que asuma su trabajo docente en el ámbito de la cárcel con la especificidad tratada y desarrollada en apartados anteriores.

Además, lo ya destacado en la Ley 12.256, Código de Ejecución Penal de la Provincia de Bs. As., que contiene y precisa modalidades de educación, programas educativos especiales, programas de capacitación laboral, programas culturales y recreativos, responsabilidades del Servicio Penitenciario y la Dirección de Cultura y Educación para con la cuestión educativa en las unidades penales²⁹.

Ahora bien, el Poder Judicial (entiéndase el conjunto de figuras que lo componen: jueces de ejecución penal, fiscales, defensores públicos, procuradores, camaristas, entre otros) en tanto la persona detenida está bajo proceso judicial o ya está penada, tiene su responsabilidad de seguimiento, en la faz penal, acceso a la justicia, condiciones de detención, garantía de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes. Uno de estos derechos a controlar en cuanto a garantía de la persona es el acceso a la educación pública, sistemática y de calidad en las cárceles.

Esto ocasiona que el sujeto privado de la libertad se encuentre esquemáticamente así:



De esta manera, encontramos que dichas instituciones desde su responsabilidad, tratan a un sujeto bajo un tratamiento criminológico, un sujeto judicializado y un sujeto de la acción educativa.

En cuanto a la supervisión de ejercicio de los derechos y garantías de las personas detenidas en Unidades Penales, también aparecen instituciones creadas como órganos de control y monitoreo de los Derechos Humanos en las cárceles. También, promueven la garantía y el ejercicio real de los derechos humanos de las personas encarceladas, entre los cuales está el derecho humano a la educación y es por ello que se las destaca en este apartado.

Estos organismos suelen crearse como entes autárquicos (en recursos y funciones), creados preferentemente en el ámbito de las legislaturas nacional y provinciales como lo son el Defensor del Pueblo de la Nación, la Procuración Penitenciaria Federal, la Comisión Por la Memoria,³¹ entre los más destacados. También operan las Secretarías de Derechos Humanos (nacional y provinciales) como organismos de control y monitoreo pero no goza de la independencia del poder ejecutivo como las antes nombradas. Aún más, es muy novedosa a nivel latinoamericano, la figura del Procurador Penitenciario en cuanto al monitoreo de las cárceles, ya que tiene su misión focalizada sobre el ámbito específico de la cárcel.

Como muestra de este alcance de las instituciones de control y monitoreo de los derechos humanos en las cárceles se presenta una serie de **indicadores** que felizmente está llevando adelante la Procuración Penitenciaria de la Nación en cuanto al

²⁹ Cuadernillo: *Legislación a favor de la educación de los detenidos*. 1999. Tribunal de Casación de la Prov. de Bs. As. La Plata, Argentina.

³⁰ Scarfó, F.J. (2003)

³¹ Las dos primeras nombradas son del ámbito nacional y la última del ámbito provincial bonaerense. La Comisión Provincial por la Memoria tiene un Comité Contra la Tortura que controla las cárceles.

derecho a la educación. Su fundamento nace de los criterios o características del derecho a la educación señaladas en el apartado A.1

Además, la posibilidad de contar con estos criterios lleva a identificar indicadores que permiten “valorar” o “emitir un juicio de valor” sobre las cuatro características componentes del derecho a la educación antes señaladas. A modo de propuesta, y siguiendo lo señalado en el Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal 2003-05, se destacan indicadores posibles para la educación pública en las cárceles:

1) Criterio de Accesibilidad del derecho a la educación (cómo se accede a la educación):

- Indicadores de obstáculos en el acceso a la educación de las personas privadas de la libertad: si son administrativos (traslados, procedimientos de acceso, documentación), jurídicos (el alcance a procesados/as y penados/as), económicos (recursos financieros, provisión de materiales didácticos y tecnológicos), infraestructura (edificios, seguridad), recursos humanos (cantidad de docentes por alumno/a), otros.
- Indicadores sobre la permanencia y la culminación de los estudios: la certificación post cárcel, la existencia de algún plan de becas estudiantiles para sostener y continuar estudios.
- Indicadores sobre la diversidad en el tema curricular de las distintas jurisdicciones: si existe algún criterio de equilibrio entre las distintas provincias y entre las distintas Unidades Penales, cómo se reducen o superan los desajustes, la fluctuación resultante de la diversidad curricular y la certificación.
- Indicadores sobre las propuestas educativas: las condiciones y/o situaciones se propone un programa de alfabetización o la educación semipresencial/distancia, propuestas educativas/formativas que se lleva adelante una vez terminado el ciclo lectivo.
- Indicadores sobre los espacios físicos: el control de la emergencia (seguridad) edilicia de las escuelas intramuros, el diseño y utilización de los espacios destinados a educación.

2) Criterio de Asequibilidad del derecho a la educación (si hay educación disponible):

- Indicador sobre la oferta de Formación Profesional: cómo se articula con las exigencias de lo post-carcelario, cómo se articula con la comunidad (educativa) extramuros.
- Indicadores sobre el presupuesto destinado a la educación en cárceles por parte de las agencias estatales (Ministerio de Educación Nacional y de las jurisdicciones).
- Indicadores sobre recursos efectivos (método de resolución) para los reclamos de la obligación estatal: para con el titular del derecho a la educación (la persona privada de libertad), para la libertad de cátedra y la libertad sindical del personal docente.

3) Criterio de Adaptabilidad del derecho a la educación (cómo se adapta la educación al sujeto y al contexto de desarrollo):

- Indicador sobre si la educación formal y la oferta educativa en la cárcel se ajusta al contexto de las personas (adultos/as y jóvenes) privadas de la libertad en toda la amplitud de la persona humana.
- Indicadores sobre el enfoque educativo que se desarrolla en general la educación en las cárceles, qué metodologías educativas son las más extendidas en el ámbito educativo penitenciario.
- Indicador sobre cómo se trabaja con la diversidad a nivel áulico e institucional (en especial de los grupos en situación de vulnerabilidad en la cárcel como mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, homosexuales, lesbianas, transexuales, extranjeros/as, grupo de etnias minoritarias, valetudinarios/as, enfermos/as terminales y hospitalizados/as, drogadependientes, en situación de resguardo de integridad física -RIF-).

- Indicadores en cuanto a si la educación formal cubre y/o articula otros saberes y conocimientos vinculados al derecho a la salud, al trabajo, al medio ambiente sano, a la alimentación, al acceso a la justicia, a los DDHH en general.
- Indicador sobre si la oferta de Formación Profesional satisface de alguna manera a las necesidades e intereses de los/as internos/as.
- Indicadores sobre la elaboración de documentos específicos de asistencia técnica-pedagógica a los trabajadores/as de la educación.

4) Criterio de Aceptabilidad del derecho a la educación (cuán consecuente es la educación con los DDHH):

- Indicadores sobre si los contenidos y métodos de enseñanza en las escuelas intramuros son consecuentes con los DDHH. Identificación de los contenidos mínimos relacionados con los DDHH en los planes de estudios de cada nivel educativo, identificar si existe un tratamiento curricular específico vinculado a DDHH y privación de libertad (ley 24660, Código Penal de la Nación, Reglamentos Penitenciarios, entre otros)
- Indicadores sobre el modo en que se realiza la supervisión y vigilancia desde la perspectiva de DDHH de los programas educativos que se desarrollan en las cárceles, en los textos y materiales escolares utilizados, en los métodos de enseñanza, en la toma de decisiones institucionales, en la resolución de conflictos escolares, etc.
- Indicadores sobre si existe una formación docente en Educación en DDHH vinculada al contexto de la privación de la libertad, cuáles son los contenidos de los programas, quiénes o qué instituciones lleva adelante esta capacitación.
- Indicadores referidos a cómo son los mecanismos de designación del personal docente, directivo y de supervisión en la educación formal en las cárceles, cómo se elabora el perfil docente.³²

En definitiva, las relaciones entre estas instituciones comprometidas directamente e indirectamente con el derecho a la educación en las cárceles no sólo presentan tensiones, vínculos y problemas ³³, las obliga a tomar conciencia del deber de cada una para con el derecho a la educación, sabiendo que la modalidad de ejecución de la educación en las prisiones a cargo de la agencia estatal responsable de dar educación a todos/as los/as habitantes genera:

- que la persona privada de libertad tenga la misma posibilidad de certificación y acreditación que en la “calle” o fuera de la cárcel. Esto se basa en el principio de que toda persona encarcelada en algún momento saldrá en libertad (recupera la libertad ambulatoria) y pueda continuar sus estudios sin tener que volver a empezar sus estudios. Aparte el obtener un certificado “igual al de la calle”, reduce en alguna medida la estigmatización que se sufre al salir de la cárcel, como también la profundización de la vulnerabilidad social.
- la idea de que el Estado se empeña (o se tiene que hacer cargo) en garantizar el derecho a la educación, abasteciendo a las cárceles con escuelas y educación pública, al igual que ocurre en la calle, con todo lo que ello implica: currículo, contenidos, docentes, aparato legal y administrativo, certificación, designación del personal docente, etc.

32

Procuración Penitenciaria Federal “El derecho a la educación en las cárceles: su caracterización conceptual y su efectivización en el marco de la acción de la Procuración Penitenciaria de la Nación”. Documento producido por la Procuración Penitenciaria Federal para la Capacitación: Trayecto Formativo 2006-2007, llevada adelante por el Área de Desarrollo Profesional Docente y el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro dependiente del Ministerio de Educación, Cy T, de la Nación, Ciudad de Buenos Aires 9 de mayo de 2006.

33 “Por ello, es clave que las distintas tensiones entre estas instituciones deben integrarse en una política estatal, que no haga más vulnerable la situación contractual del detenido y busque, desde la misión que le compete a cada una, la inclusión real en la sociedad de tal individuo.

La visión holística y ecléctica de estas instituciones sobre un mismo sujeto, para dar respuestas a sus demandas y a las de la sociedad, deben de ser integrales y a favor del crecimiento emocional, social y cultural de dichos sujetos, como así también, imprimir en ellos el fuerte sesgo de ser sujetos de derechos” Pág.300, Scarfó, F.J. (2003)

- la posibilidad real de dar con procesos formativos distintos al tratamiento penitenciario, que se podrán articular, complementar con aquél, pero que son la manifestación clara del acceso al derecho a la educación sistemática por parte de las personas encarceladas.
- que la oportunidad de recibir educación pública plantea que no exista la instancia de una educación de “segunda” o “diferente” a la oficial, a lo sumo “tomando lo específico” del contexto. El detenido al recibir educación pública oficial se lo hace partícipe del sistema educativo y, por ende, partícipe incipiente de una construcción del lazo social, de la “ciudadanía”, de la cultura.

A.4 El Sujeto de la acción educativa: las trayectorias de vida y el impacto del encierro.

“Debemos considerar al individuo privado de su libertad como un sujeto de derechos, que si bien ha cometido un delito, no por ello ha dejado de pertenecer a la sociedad, ni ha perdido parte de sus capacidades. Por el contrario, debemos comprender que se trata de una persona dotada de voluntad, poseedora de ciertas necesidades y potencialidades, y cuyas demandas deben ser escuchadas y atendidas”.¹
(Pág.83)

En el presente apartado se intentará dar algunos indicios generales que permitan identificar y caracterizar las dimensiones que configuran la persona privada de la libertad en el marco de las trayectorias de vida y el impacto del encierro.

Así se podrá delinear quiénes son los destinatarios de la acción educativa, determinar con más precisión el para qué y el por qué educar en las cárceles, y así alcanzar la posibilidad de construir, reconstruir y deconstruir modelos y perspectivas pedagógicas de la educación en las cárceles y mejorar, por cierto, la calidad del derecho a la educación de las personas privadas de la libertad.

Se resalta también que la caracterización de las dimensiones educativas, sociales, psicológicas desde su positividad, se realiza por lo que cualquier ser humano necesita y no por lo que le falta. Esto permitirá mostrar su satisfacción/insatisfacción, su presencia/ ausencia, etc., tanto fuera como dentro de la cárcel, enfatizando la deserción del Estado (también antes de y durante la privación de la libertad) en el cumplimiento de sus deberes indelegables.²

Una primera aproximación sobre este tema se toma del documento elaborado por los docentes de las EGBA con sede en cárceles, ya citado:

Como definición esencial de nuestra matrícula, debemos subrayar que, si el alumno estandarizado de la escuela de adultos es el producto del desgranamiento y la exclusión permanentes, aquel que es parte de las poblaciones carcelarias bonaerenses ha traspasado los límites de todo lo conjeturable: es el paradigma viviente de la inserción en nada.

El perfil del alumno interno (o del interno alumno, ya que esta dialéctica fluctúa permanentemente) ha sido ampliamente desarrollada en los P.E.I. de las instituciones del distrito. Con ligeras variaciones, existen grandes coincidencias en las definiciones de todas las comunidades educativas. ...Los alumnos:

- *Adultos con dificultad para construir procesos comunicativos*
- *Priorizan exclusivamente el argot, las pautas de la institución total, etc., haciendo difícil la creación de reglas de juego propias dentro de la Comunidad Educativa.*
- *Muchas construcciones de la cultura de la marginalidad actúan como barrera para el desarrollo de la autocrítica y la crítica, condiciones indispensables para la creación de potenciales modelos alternativos³.* (Pág. 4)

Como se podrá observar en esta primera valoración realizada por los docentes, se puede apreciar cuestiones que se dan antes de ingresar a la cárcel, como el impacto que ésta genera y profundiza en ellas, aunque merece ampliarse y enriquecerse considerando otras variables que hacen a la vida de estas personas y el contexto de la cárcel.

En primer lugar, resulta pertinente tomar las valoraciones recibidas en el informe de avance de esta tesina de diciembre de 2005, en cuanto al sujeto de la acción educativa en la educación de adultos

1

Salinas, Raúl (2006)

2Comentario de la Prof. María del Carmen Cosetino, sobre informe de avance de la tesina de Prof. Francisco Scarfó con fecha 20/12/05

3En GESEC (2002)

... definir al sujeto de la educación de adultos sólo por su estado de necesidad puede, por una parte, limitar la posibilidad de conocimiento y la caracterización del mismo y, por otra, favorecer la irrupción de las miradas dominantes. Desde otro punto de vista, se podría pensar desde las dimensiones que estructuran la subjetividad y cómo se ven afectadas por el encierro, que no se limita a las necesidades.

*...El planteo acerca de la educación de jóvenes y adultos en América Latina, recorta la educación de adultos como educación de sectores populares. La categoría educación de adultos es un eufemismo para referirse a **la educación de jóvenes y adultos de sectores populares**. Los sectores populares, particularmente los jóvenes (aunque también los adultos pero no tan enfáticamente) son colocados por las visiones dominantes como la “población sobrante” (la clase peligrosa). Lo que los sitúan como “violentos” y “no pensantes” o “acríticos” ya que son considerados como seres “irracionales”, que viven “gobernados por sus instintos y necesidades”, carentes de gobierno de sí. Partir de la idea de repertorios de los sectores populares hace posible una lectura desde la “heterogeneidad social de las pobreza”. Ello significa que no puede ser explicada apenas a partir de la dimensión económica sino por la multiplicidad de trayectorias y la diversidad de relaciones a múltiples grupos y espacios de experiencia de quienes forman parte de ese universo. En este sentido, es posible observar una producción simbólica, formas de ver, de construir, reconstruir y de resignificar el mundo. ¿Cuál es la configuración de los jóvenes y de los adultos de sectores populares que participan del proceso de escolarización en la cárcel o se interesan por él? ¿Se pueden observar diferentes grupos? ¿Existen diferencias en la forma de vincularse con la escuela, en sus necesidades y demandas y en sus relaciones con el saber y las prácticas escolares? ⁴*

A partir de esto, se presenta un agrupamiento de dimensiones para su mejor tratamiento vinculadas estrechamente con los procesos formativos que lleva adelante la educación pública en las cárceles: dimensión educativa, social y psicológica. Este agrupamiento resulta de una reducción necesaria de tratamiento de esta investigación (en cuanto a su extensión) pero sí rica en su operatividad a la hora de mirar cómo se estructura la subjetividad y el impacto del encierro en los destinatarios de la acción educativa.

A.4.1. Dimensión Educativa:

La identificación y caracterización de la historia educativa y el estado de situación con respecto a la formación educativa de las personas privadas de la libertad permite establecer con precisión cuáles son los aspectos más urgentes a atender desde la acción educativa en las escuelas públicas de Educación Básica de Adultos.

En la historia educativa se podrá encontrar trayectorias educativas, en términos del sociólogo Gabriel Kessler, con una *escolaridad de baja intensidad*: una escolaridad plagada de “desenganches” (de las actividades escolares), conflictividad (violencia contra compañeros, contra la institución), con repitencias reiteradas, desconexión de la realidad, entre otras características.⁵

A esto hay que sumarle expulsiones del sistema escolar por indisciplina, el abandono por motivos económicos, una formación elemental en lo profesional, manifestaciones de un analfabetismo funcional y/o absoluto, aunque muchas veces se acuse haber terminado la escolaridad básica o haber alcanzado o estar en tal o cual nivel de educación sistemática por parte de los reclusos.

Como dato más relevante en este punto se citan los surgidos en una investigación por encuesta realizada por el Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárcels (GESEC) en Octubre de 2003, tomada a 202 internos escolarizados de las escuelas en cárceles de La Plata.

6- Educación: *Del total de los entrevistados un 92% responde saber leer y escribir; este dato coincide con quienes han asistido a la escuela alguna vez.*

4Comentario de la Prof. María Elena Martínez, sobre informe de avance de la tesina de Prof. Francisco Scarfó con Fecha 20/12/05

5Kessler, Gabel (2004)



*Los motivos de **deserción escolar** un 39% lo hizo por trabajo, a lo que se le suma un 23% por motivos económicos. Sin tener en cuenta a quienes no responden esta pregunta (un 13%) el grueso de las deserciones están vinculados a recursos económicos escasos (72%), este dato da cuenta del proceso de marginalidad y exclusión social al que está sometido un amplio y creciente porcentaje de la población, operando como disgregador social en aquellos sectores que no tienen sus derechos garantizados.*

Los motivos por los que ingresan a la escuela de la unidad penal son en mayor medida para aprender y en menor medida para mejorar la evaluación de conducta. Un porcentaje sin relevancia lo hace para salir del pabellón.⁶

En cuanto a destacar algunas características surgidas de las entrevistas y observaciones llevadas adelante en las escuelas elegidas para esta investigación, se pudo relevar que ante alguna evaluación informal sobre competencias de lectura se encuentren serias dificultades de comprensión y de elocución. Para el caso de la escritura, amén de dificultades de motricidad fina y de comprensión, es posible que puedan escribir sus nombres o el de sus hijos pero no tanto oraciones y tal vez menos, textos con cierta complejidad de sentido.

Además se puede inferir que la expresión ya sea oral y escrita en estas personas presenten características de rango operativo que sumadas a las emocionales, contextuales e históricas personales generan una retracción al uso y mejoramiento de la palabra, una pérdida del empoderamiento que da la palabra, una pérdida de la “voz” como algo propio, como componente de la identidad, como pronunciamiento, como derecho a decir lo que se siente, lo que se piensa, lo que se ve, lo que se escucha.

Mi primer día de clases

.. Mi primer día en la escuela para mi significó mucho, a pesar de estar privado de mi libertad, me di cuenta lo importante que es la educación, poder escribir una carta a mis seres queridos, o leer una carta y no tener que recurrir a otros para que me escriban y me lean. Aprender a sacar cuentas, sumas, restas y multiplicaciones. Cosas que me serán muy útiles en un futuro y de esa manera conseguir un empleo...

Luis, 1er ciclo. EGBA 701⁷

Si se suman la historia educativa y el estado de situación con respecto a la formación educativa para con el uso de la palabra, es seguro que se presenten competencias sin un desarrollo profundo en el poder de “crítica” a sabiendas que la criticidad no necesariamente se adquiere en la escuela y que los paradigmas pedagógicos que suelen llevarse adelante en ellas tampoco lo posibilitarían de una manera satisfactoria.

Por otro lado, se observaron situaciones de placer en muchos casos al tener la posibilidad de cantar, recitar, escribir, leer algo de otro o suyo o algo elegido, es decir, expresarse o vincularse directamente con la expresión.

En cuanto al diálogo, se destaca una reducción o baja calidad del mismo, como también de la escucha y el respeto a lo dicho por el otro, a la hora de resolver

6Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles (GESEC) en “Encuesta sociocultural” aplicada en las EGBA N° 701, N° 731 y N° 721 correspondientes respectivamente a las Unidades Penales N° 1 de L. Olmos, N° 9 de La Plata y N° 34 de Melchor Romero, en Octubre de 2003, tomada a 202 internos escolarizados.

7Revista “Portavoces, Retomando La Palabra...”, elaborada con testimonios de alumnos de las EGBA con sede en cárceles de La Plata – 701, 721 y 746, con motivo de día internacional de la alfabetización. Septiembre de 2005.

conflictos y lograr acuerdos. La argumentación no se puede apreciar o a lo sumo tiene un manto de impulsividad o agresión.

•

los medios de comunicación

...Se puede comenzar diciendo que existe un abandono de la lectura, como instancia de una educación permanente y por ende, un achicamiento de las posibilidades del desarrollo personal de los internos. Hay lecturas sólo de revistas, diarios, Biblias, pero al no haber espacios y tiempos, ni procesos históricos personales de reflexión se quedan sólo con la información que reciben. Es decir, hay una vinculación acrítica en la mayoría, con las producciones de estos medios gráficos.

Por otro lado, existe un limitado acceso a los medios audiovisuales y casi nada con las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Esto opera a favor de una desconexión con la información del mundo exterior, aumentando aún más la marginación social, cultural y potenciando las características del encierro (hasta casi no saber en qué fecha se está).

También existe una limitación en el uso de la palabra escrita, ya que sólo se la requiere para cartas, pedidos de audiencia, lectura de los expedientes en su causa penal.

...ya que configuran un acceso limitado a la información y a los medios de comunicación, dificultades serias en la comunicación interpersonal y un empobrecimiento en las posibilidades de crítica y expresión libre de los pronunciamientos propios y de los demás, afectando y conformando identidades y subjetividades operativas al poder, a la dominación sin alcanzar la potencialidad de una identidad alterna a esa lucha por el poder... ser..⁸(pág. 12)

Es relevante señalar también, cómo opera y se valora el saber y en particular el saber de la escuela, en la lógica de la vida cotidiana y la pasada de estas personas. Esto permite encontrar y mejorar la significatividad de los contenidos que se traten, como también sus modos de apropiación, la construcción social del conocimiento, entre otras cuestiones.

No hay que perder de vista los efectos de la institución total y el encierro. Ellos impactan en las personas y su palabra, esa palabra que media con el pasado, con el presente, con el futuro, con el adentro, con el afuera, con el saber. En estos espacios, los tiempos y las actividades en la cárcel juegan un papel determinante por lo que se dijo en apartados anteriores sobre el impacto de la institución total.

A.4.2 Dimensión social

En primer lugar, la gran mayoría de las personas privadas de la libertad se emplazan en el derrotero casi común: situaciones estructurales y generacionales de pobreza, de marginalidad sufridas, que llevan a decir a muchos expertos sobre criminalidad, que “a la cárcel van los pobres”⁹.

⁸En Scarfó, F.J. (2001)

⁹Neuman Elías en artículo “Violencia y represión en tiempos del neoliberalismo”, 26/05/05, Agencia de Noticias Pelota de Trapo, Buenos Aires, “...es necesario pensar que un solo delito de cuello blanco, tiene mayor costo económico y social que todos los delitos contra la propiedad por los que están presos decenas de miles de ladrones de gallinas... Pero a la cárcel llegan los delincuentes fracasados... En tiempos del neoliberalismo el Estado se sinonimiza con el control social. Un control social férreo, con leyes severísimas, con acumulación de penas, con no excarcelabilidad, con estirar hacia abajo la imputabilidad penal de los niños y jóvenes. Las leyes están destinadas a ellos que pueblan reformatorios, comisarías y prisiones de adultos. Siempre los mismos, los mismos rostros y los mismos delitos. El Estado, los políticos en funciones, en vez de librar la lucha más importante y necesaria por el pleno empleo, deciden el férreo control social de los que lo han perdido, es decir, institucionalizar a las personas que el propio sistema engendró. Esa severidad absoluta, esa mano dura que se ejerce de hecho, ese Estado Penal, aún dentro de nuestra incipiente democracia, habla de autoritarismo de Estado, para una gran franja humana de posibles insumisos. Entretanto: ¿quién engendró esa violencia: la policía o los delincuentes...?, ¿la administración carcelaria o

Si a esto le sumamos una exclusión social, manifiesta en una conculcación progresiva y sostenida de los derechos que debe garantizar el Estado, quien se ha desentendido de su responsabilidad en las últimas décadas, es obvio que se encontrará un grupo social altamente vulnerable, con códigos e identidad propia, de clase si es posible tal categorización, sometido a una dominación “obscura” y “manejo partidista-puneteril” que no permite, entre otras cosas, la histórica movilidad de ascenso social y la llegada “anticipada” y “concluida” de un futuro como si fuera una condena por nacer en ese tiempo y en ese lugar, una calle sin salida.¹⁰

Las pocas instituciones estatales que quedan en el confin de esta marginación son la escuela y la “salita” sanitaria. Por ende, una lleva adelante un proceso de socialización desde el “asistencialismo” y no desde lo pedagógico y la otra, desde lo “curativo asistencialista” y no desde la prevención de la salud. El derecho a la educación y a la salud se ven reducidos en su goce pleno. Esto es otra evidencia más de aquella conculcación.¹¹

Si la educación y la escuela no pueden operar debidamente es obvio que las habilidades y destrezas para el desarrollo social y personal, en juego en el proceso de socialización, son casi nulas y potencian el deterioro de los vínculos familiares esenciales, el conflicto y la violencia en las relaciones con sus pares más próximos y no tanto, el poco valor de la vida, la nula participación social y el desinterés político, la evasión bajo el uso de drogas, el contagio del HIV, generando códigos sociales o de clase que operan muchas veces como reafirmadores de la estigmatización o identidad de grupo social vulnerable olvidado o relegado por la sociedad y el Estado. Volviendo a retomar los datos surgidos de la encuestas del GESEC se puede marcar lo siguiente:

1- Edad: Entre los 20-23 años se observa la mayor concentración de edades.

2- Lugar de procedencia: En el análisis de las encuestas realizadas a la población que asiste a la escuela del penal se observa que la mayoría de los internos provienen del Conurbano Bonaerense, casi el 80%. La procedencia de los internos coincide con el mapa de la pobreza argentina¹².

los presos...? Precisamente en prisiones mexicanas suele leerse unos versos atribuidos a un viejo preso que expresan con elocuencia: “En este lugar maldito, donde reina la tristeza, no se condena al delito, se condena a la pobreza”.

10El colectivo de individuos presos bien puede ser definido como compuesto de personas vulnerables, entendiéndolo por ello el grado de fragilidad que poseen por la circunstancia de haber sido desatendidos en sus necesidades básicas y de contención, lo que usualmente acrecienta el riesgo de ingresar en conflictos con la ley penal que derivan en encarcelamientos. La vulnerabilidad aumenta la chance de una efectiva criminalización secundaria, reincidencias y reiteraciones en los delitos, lo que usualmente se conoce como “carreras criminales”. Pág. 82, Salinas, Raúl (2006)

11“... Un elemento importante es el vinculado al origen social de los prisioneros: provienen de los estratos sociales más pobres, con historiales de desatención en muchas de sus necesidades básicas, particularmente en materia de salud. Muchas veces es la cárcel la institución que les ofrece la primera oportunidad de recibir algún tipo de atención médica. Al igual que los bienes, los males son distribuidos en nuestra sociedad de modo desigual...” Pág. 21, Salinas, Raúl (2006)

12En nuestro país, según los índices brindados por el INDEC (2004), en los municipios del Conurbano Bonaerense (CB), la pobreza asciende al 59,2%, y la indigencia al 27,9%. La heterogeneización creciente que afecta al Gran Buenos Aires hace necesario una división que facilite el análisis. Cuatro zonas homogéneas surgen de la asociación entre índices tales como: población cubierta por algún sistema de salud, hogares con jefe con primaria incompleta, hogares con baño de uso exclusivo, hogares con ingreso per cápita en el estrato 1. Cuatro espacios diferenciados surgen de este cruce: CB1: Integrado por los partidos de San Isidro y Vicente López. CB2: San Martín, Tres de Febrero, Hurlingham, Ituzaingó, Morón, La Matanza, y Avellaneda. CB3: Berazategui, Quilmes, Almirante Brown, Lanús y Lomas de Zamora. CB4: Florencio Varela, Esteban Echeverría, Merlo, Moreno, José C. Paz, Malvinas Argentinas y San Miguel, San Fernando y Tigre. GESEC (2003) en nota 6.

4- Salud: El 77% se atendía –antes de ingresar al penal- en hospitales y salitas. Este porcentaje coincide con los que se reconocen dentro del sistema público en lo referente a cobertura médica y aquellos que no reconocen ningún tipo de cobertura que sumados asciende al 76%.

5- La familia: Lo importante a rescatar aquí es que existe una percepción por parte de los internos de que los vínculos con su familia más allá de que se hayan deteriorado -o ésta desvinculado-, son buenas, o muy buenas en un 85 %.. Un 40% de los encuestados respondió que se mantienen sólidos los lazos con su familia, mientras que un 34% que se han deteriorado. Un 26% reconoció tener algún familiar detenido.

13

7- Trabajo: De los datos podemos inferir una precariedad en la situación laboral de los encuestados. Considerando a aquellos que trabajaron haciendo changas (30%), quienes estaban desocupados (11%) o nunca trabajaron (4%) y los beneficiarios de un plan social (2%) que suman un 47% se pone de manifiesto el deterioro laboral, y por ende económico, de sectores cada vez más amplios de la sociedad...

8- Participación en la Comunidad: De los datos procesados se puede establecer que una parte importante de los internos que asisten a la escuela nunca han participado en organizaciones de la comunidad, que sumado a quienes no contestan asciende a más del 50%.

9.1- Situación antes de pasar por la unidad penal.

En el gráfico se observa cuál era la situación de los encuestados antes de ingresar a la unidad penal, allí se observa que un alto porcentaje (62 %) manifiesta no haber tenido problemas antes de ingresar al penal, mientras que un 29% pasó por algún juzgado o fue alojado en algún instituto.

9.5 - Delito que le imputan.

En cuanto al delito que se le imputa contra la propiedad y contra las personas reúnen porcentajes similares de 33% y 30% respectivamente. Esta similitud estaría advirtiendo acerca del contexto violento de la exclusión social, puesto que los delitos no son sólo contra la propiedad sino en casi igual medida contra las personas.

Cabe destacar sin embargo que un 23% contestó que se le imputa un delito de otro tipo.

Los efectos y vínculos con las dimensiones anteriormente tratadas, permite ver un esquema axiológico a veces opuesto con el afuera. No solamente en la jerarquía de los valores sino en la composición de tal esquema. Los valores que la cultura “normal” o “dominante” cree que son para todos, muchas veces no lo son en la cárcel. O si lo son, están afuera.¹⁴

13...La reclusión y la convivencia forzada incentivan el aislamiento personal y el individualismo. En sentido similar, la segregación del medio abierto produce una fuerte ruptura con relación al mundo exterior conocida c

omo des-socialización. Así se deterioran los vínculos y relaciones, por ejemplo a nivel familiar, lo que produce efectos muy intensos al momento de la liberación. Pág. 22, Salinas, Raúl (2006)

14“... Al conjunto de transformaciones que la institución carcelaria genera se lo denomina prisionización. Algunos de sus efectos están dados por la internalización de conductas y la naturalización de ciertas prácticas, como por ejemplo la anormalización en el lenguaje, infantilización, violaciones a ofensores sexuales, jerarquías y conformación de agrupamientos o bandas, entre otras. En muchas ocasiones los colectivos que se forman no tienen otro

Se dice entonces que el esquema de valores que las personas privadas de la libertad poseen suele ser “distinto” al que puede traer cualquier educador/a y esto lleva a un proceso dialéctico entre la práctica y la teoría, *entre lo que está bien y aquello que está mal, entre el deber ser y lo que se es*, entre el aquí y ahora y el futuro. Este enfrentamiento de esquema de valores culturales hace también a aquella especificidad de la educación en las cárceles.

•*Códigos y lenguaje carcelario: con respecto a los códigos...como importante cuestiones de lealtad y deslealtad entre ellos en situaciones que impliquen “bancar al compañero” ante algún conflicto entre “bandas”, o con el Servicio Penitenciario. Tal vez sean los “códigos de bandas” los que primen entre ellos, que sumados a los que impone una cárcel, potencien o refinen códigos ya caracterizados y que operan como determinantes de posicionamiento sociales en el ámbito carcelario. Se dice con esto que, por ejemplo, nadie “mandará al frente” si hay droga o algo parecido en el pabellón. Si alguien lo hace, pasa a ser un “buchón”. Aquí no se rompe el código, sí se codifica la acción.*

Un caso de ruptura de códigos, particular por cierto, es mirar o “batir cantina” a la hermana o mujer de un compañero, ya sea en la visita como en el pabellón. También es dirigirse a un interno clasificado de “poronga” o jefe con alguna “gilada” o falta de respeto. Estas cuestiones planteadas pueden generar resoluciones violentas entre ellos por la ruptura de códigos.

Con respecto al lenguaje, tal vez sea lo más notable, en cuanto a peculiar del lugar. Hay términos específicos que gozan de significado muy distinto. Dar ejemplos de ello sería interminable.

Pero el manejo de este vocabulario opera como factor de dominio por parte de los internos para con las autoridades del penal y por qué no, para la escuela. Es decir que manejarlos en su plenitud sólo lo pueden realizar ellos, y hasta ellos mismos realizan ajustes y variaciones de este “lunfardo” para que nadie más que ellos se apropien y hagan uso de él. Es como que ellos crean y necesitan este universo vocabular para diferenciarse de la policía, de los otros (docentes, curas) y hasta entre ellos mismos. Generalmente el interno “poronga” se maneja con este argot y también con el “normal”, el de la calle.¹⁵(Pág. 13)

A.4.3 Dimensión Psicológica

El impacto en la subjetividad de lo señalado anteriormente más el encierro, hace evidente las consecuencias en el plano psicológico de las personas privadas de la libertad.

La baja autoestima, la poca motivación, la retracción emocional, el aislamiento, las actitudes y expectativas reducidas en el presente y marcadas por el pasado, generan en las personas privadas de la libertad un alto grado de vulnerabilidad psicológica que sumada a la social y a la cultural, deviene en una personalidad que necesita de un abordaje sofisticado y hasta se podría decir interdisciplinariamente necesario, a la hora de pensar y llevar adelante procesos formativos en este ámbito.¹⁶

objetivo que generar relaciones de dominación y en otras simplemente reducir los niveles de indefensión... A su vez, el contexto, las prácticas institucionales, la mortificación de la identidad y las ceremonias de despojo de la individualidad necesariamente empujan a crear mecanismos de adaptación que pueden ir desde la cooperación o colonización, hasta la rebelión y la resistencia, pasando por la conversión, la retirada o la retracción personal...” Pág. 24, Salinas, Raúl (2006)

¹⁵Scarfó, F.J. (2001)

¹⁶“...El encierro provoca por otra parte consecuencias a nivel psicológico y social. El contexto en el que se ejecutan las detenciones es generador de ansiedad, temor, estrés, sensación de peligro, inseguridad, insomnio, síndromes de paranoia y de obsesión. Por otro lado, las adaptaciones y los mecanismos de defensa de los presos a la cárcel en ocasiones les producen fuerte desconfianza interpersonal, egocentrismo y agresividad.

Son usuales los cuadros de depresión, los suicidios y las lesiones autoinflingidas. Por otra parte, las restricciones, los abusos y el maltrato psicológico contribuyen a una degradación

...se cita un párrafo del Manual sobre Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios, realizado por el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) en 1994, referido a las necesidades educativas de los internos: “cabe señalar el debate que tuvo lugar en el decenio de 1980 sobre la importancia del desarrollo cognoscitivo para la integración social de los delincuentes”. Se afirmaba que “el desarrollo de su capacidad de razonamiento no había alcanzado un nivel que les permitiera rechazar los actos delictivos de la misma forma que el resto de la población. Carecerían de capacidad para resolver problemas interpersonales y les faltaba perspectiva social. Las principales conclusiones de una investigación llevada a cabo en el Canadá por Ross, R. R. Y Fabiano, E. (en “Time to Think: cognition y crime/link end remediaton”, Fiscalía General, Ottawa, Canadá, 1981), son que muchos delincuentes:

- a) Adolecen de falta de autocontrol, no han aprendido a posponer la gratificación y tienden a actuar de manera impulsiva;
- b) Carecen de capacidad para comprender el punto de vista de otra persona. Son egocéntricos y no llegan a comprender los problemas que pueden plantearse en las relaciones sociales;
- c) No llegan a prever las reacciones de otros ante sus acciones, ni ven su relación de causa efecto, por lo que perciben las normas sociales como arbitrarias;
- d) Piensan en términos concretos más que abstractos, y son incapaces de analizar las situaciones,
- e) Son incapaces de imaginar soluciones alternativas o de conceptualizar un planteamiento gradual para alcanzar los objetivos”

Tras esta descripción, que se puede estar de acuerdo o no, es conveniente resaltar las dificultades en la comunicación y expresión de la mayoría de los internos. Esto los hace caer en manifestaciones violentas o respuestas violentas a la hora de resolver conflictos sociales individuales o grupales, que sumado a los ámbitos transitados en su historia social de exclusión y marginación, como también su encierro actual y/o pasado, le dan cierta legitimidad a la violencia o tal vez opera ésta como telón de fondo a sus esquemas racionales de resolución de conflictos. Es decir, que la violencia pareciera ser lícita entre ellos y para con los otros, ya sean de su clase social o no.

No se deja de lado la violencia simbólica ejercida por los distintos aparatos ideológicos en sus acciones e intenciones de marginar y excluir. Se dice con esto, que también los internos son producto necesario del sistema neoliberal existente y por ende, se los considera como el extremo de la violencia o violentos irracionales, cuando es la misma sociedad que los engendra con distintos mecanismos de exclusión y discriminación (ser pobre, ser enfermo de HIV, ser negro, ser cabecita, ser villero, ser falopero, ser desocupado, ser joven, ser preso, etc.)¹⁷ (Pág. 12)

Por otro lado, imaginar la angustia emocional que genera no saber qué pasa con su causa (proceso penal), la cantidad de años (pena) que le puedan dar o peor aún estar procesado (presumido de inocencia) y estar más de dos años sin resolución de la causa, o esperar el juicio en siete años, sufrir traslados regularmente y estar alejado de su familia, mujer e hijos... Volviendo a retomar los datos surgidos de la encuestas del GESEC se puede marcar lo siguiente:

9.4- Según el estado de su causa.

y bestialización de las personas que muchas veces deriva en ira y vocación de revancha, venganza y resentimiento ...Otra consecuencia evidente concierne a las modificaciones de la conducta sexual. Los niveles de tensión y estrés aumentan las pulsiones sexuales, que sumado a los niveles de hacinamiento y a la permanencia continua e ininterrumpida con personas del mismo sexo contribuye a la ocurrencia de prácticas homosexuales.....Por otra parte, la percepción de peligro permanente y los niveles de violencia producen desconfianza recíproca, indiferencia afectiva, inestabilidad emocional, exageración ante las situaciones y al mismo tiempo una marcada sobredemanda afectiva....” Pág. 22-23, Salinas, Raúl (2006)

Podemos advertir que el 72% de los internos es procesado, mientras que sólo un 17 % penado. Esto es en el país o en la Pcia. De Bs. As.

Si la proporción de escaso número de sentencias se mantiene en el total de la población carcelaria –idea no desacertada si tenemos en cuenta la lentitud del sistema judicial- deberíamos preguntarnos acerca de la real función de las cárceles en el “resocialización” de quien delinque.

Puesto que la mayoría de quienes allí se encuentran no han sido penados jurídicamente las cárceles se estarían convirtiendo de esta forma en depósitos de pobres¹⁸.

Creemos que esta información es de crucial importancia dada la altísima cantidad y proporción de personas privadas de la libertad en carácter de procesadas, es decir, nos referimos a la existencia de personas encarceladas, en una situación que ven afectadas sus derechos sin que medie una condena.

Este dato también nos permite marcar una relación entre la utilización generalizada del encierro preventivo por parte de la justicia, y la situación de sobrepoblación y hacinamiento, y su influencia en el deterioro en las condiciones de detención y los derechos de las personas encarceladas¹⁹.

No es una cuestión menor tener a la vista el efecto constituyente de una caracterización psicológica, ya que permitiría reconocer aspectos de la personalidad indispensables de previsión para el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje en especial lo vinculado al aspecto didáctico- pedagógico, la elección de modelos y estrategias didácticos, entre otras cuestiones.

En cuanto a las consecuencias del encierro ya señalas, y siguiendo la línea de Raúl Salinas (2006), encontramos:

En materia de consecuencias físicas del encarcelamiento son comunes las alteraciones sensoriales, como pérdidas en la visión por atrofia y por la pobreza visual que existe en la cárcel, problemas de oído provocados por el ruido permanente, olfativos y alteraciones en la imagen personal, incluso llegando a perder la autopercepción como consecuencia de la falta de intimidad (con las derivaciones para la identidad que esto tiene). En aquellos sistemas fundados en el aislamiento es usual que se produzcan en los presos distorsiones en la medición de distancias.

....La falta de espacio físico, iluminación y ventilación genera atrofas musculares, problemas dermatológicos, respiratorios y pediculosis. Es común también la existencia de sarna y hongos. Por otro lado, una de las principales cuestiones vinculadas a la salud de los reclusos es la adicción a las drogas, tanto legales como ilegales. El tipo de alimentación también genera problemas digestivos y nutricionales.

...En el interior de las cárceles, la probabilidad estadística de resultar herido, contraer una enfermedad infecciosa (sida, hepatitis, tbc), padecer un ataque sexual o incluso morir como consecuencia de peleas, disturbios o suicidio es considerablemente más elevada que en el medio abierto. La tortura y sus secuelas también implican un problema para el sistema sanitario.²⁰ (Pág. 21-22)

18La pregunta aquí gira en torno a la función del sistema penal y a la forma en que debe llevar acabo tareas para la cual no ha sido diseñado. Por ejemplo: Cómo debe ser tratado un interno (que es el 72%) al que aún no se le comprobó la culpabilidad -o inocencia- del delito del que se le acusa, y como lleva entonces adelante la tarea de “reeducar” para la inserción del delincuente en la sociedad si su tarea primordial pasa a ser otra la de “alojar” “sospechosos”. GESEC (2003) en nota 6.

19Este dato lo podemos comparar con el índice de presos en condición de procesados en el ámbito nacional y federal. Según un informe del Instituto Gino Germani y La Procuración Penitenciaria Nacional del año 2002 sobre la población privada de la libertad en cárceles federales de un total de 876 casos un 58% es procesado y un 41% condenados. GESEC (2003) en nota 6.

20Salinas, Raúl (2006).

Pero lo que sí se hace necesario, es poner a la luz lo que el experto Raúl Salinas (2006) describe sucintamente en cuanto a quiénes están en las cárceles: “Desocupados y pobres”

*Sumariamente podemos mencionar que la población carcelaria se compone de personas jóvenes -progresivamente el promedio de edad es cada vez menor-, hombres en un 90 por ciento, detenidos mayoritariamente por delitos contra el patrimonio, por tráfico de drogas ilícitas o delitos contra las personas. La mayoría proviene de estratos sociales pobres, tiene niveles de instrucción bajos, escaso o desaventajado acceso al mercado laboral y presenta historias de desatención de sus necesidades básicas. Algunos de los datos anteriores son útiles para configurar una visión de la persona privada de la libertad, una muestra realista, desnormativizada y ajena a aquella que producen los medios masivos de comunicación*²¹(Pág. 81)

Seguramente este tema no está cerrado, he intenta ser un breve abordaje, la presente configuración del joven y adulto privado de la libertad en cuanto a ser sujeto de la acción educativa en las escuelas con sede en cárceles. Probablemente sea necesario avanzar y profundizar sobre la consideración de sus demandas, necesidades y las relaciones con el saber y las prácticas escolares que fueron tenidas y tienen los alumnos presos con la educación formal.

Es que las trayectorias de vida de los alumnos que están privados de la libertad son muy semejantes a la de muchas personas que se encuentran sufriendo la exclusión social y económica. Pero a esta penosa situación hay que sumarle el impacto del encierro o *enjaulamiento*, que no solo trae consecuencias físicas sino también un alto impacto en la subjetividad de estos sujetos llamando la atención de la especificidad de la educación en este contexto como se ha podido ver en este apartado.

²¹Salinas, Raúl (2006).

A.5 Perspectivas pedagógicas y currículum: tendencias en la Educación Básica de Adultos en cárceles.

“Pensada así, la educación estaba destinada al fracaso y al no respeto de los derechos fundamentales del hombre detenido. Donde el mejor alumno era el hombre más sumiso y sometido. Pero eso no es educación. Recordando al célebre (educador) Paulo Freire, la educación es básicamente un encuentro de sujetos, un encuentro mediado por el conocimiento, un abrirse a la imaginación, compartir sentimientos, sueños, ideas, afecto y por qué no interrogarse sobre el cambio.”¹

La educación básica de adultos en las cárceles de la provincia de Buenos Aires, se institucionaliza formando parte del sistema público escolar, en un entrecruzamiento de una *educación compensatoria, de una alfabetización funcional y una educación permanente*, sustentada dentro de las modalidades y niveles del sistema educativo. Al día de hoy la condición para participar en la Educación de Adultos es tener más de 16 años y no haber concluido la Educación General Básica (EGB). En el caso de las cárceles no se pone en juego el tema de la edad sino el no haber concluido la educación básica.

En sus comienzos, hace un poco más de 50 años², la educación en las cárceles en la provincia de Buenos Aires se denominaba “educación correccional”. Se enmarcaba dentro de la rama (modalidad) de la “educación especial”, ya que los alumnos, sujetos privados de la libertad, eran denominados “irregulares sociales”: un sujeto con una conducta *“desviada socialmente”*. Esta es una mirada terapéutica de la educación que coincide en general con la idea de *“enfermedad de la persona”* mucha veces instalada desde distintas corrientes criminológicas en el tratamiento penitenciario y ligada a los famosos “re” desarrollado en los capítulos anteriores de este trabajo.

Hacia 1974, los servicios educativos de adultos en las cárceles pasaron a depender de la rama de “Educación de Adultos”. Ya la consideración del sujeto *era de un adulto privado de la libertad*. La mirada se corría hacia un sujeto analfabeto, que no había tenido la oportunidad de ir a la escuela o la abandonó por algún motivo socio-económico.³ Y en este marco, la educación tenía una base en la idea de que la única privación que tiene la persona en la cárcel es su libertad ambulatoria y goza de igual condición que cualquier otra persona de sus derechos. Se aleja así de esta idea de *enfermedad-conducta desviada* y se dirige a la de *sujeto de derechos*.⁴

Para aquel entonces, los años '70, la educación de adultos tenía un alto desarrollo en toda Latinoamérica y en el país. Por un lado, el pedagogo Paulo Freire desarrolla la reconocida “educación popular” con un fuerte protagonismo de los adultos trabajadores del Brasil y una mirada filosófica-pedagógica del hombre y la “praxis” transformadora de su existencia. Por otro lado, las perspectivas pedagógicas de la “educación de adultos” en lo formal se llevan adelante pero desde una mirada del desarrollo psicológico (adultos, adultos mayores, gerontes, etc.) que hoy es tomada como “educación de jóvenes y adultos” ampliando el espectro de la edad de desarrollo psicológico. Continúa esta perspectiva la idea de analfabeto y suma la del “analfabeto puro o funcional”. Combinada con esta última

¹ Revista “Causa Popular” (2004)

² La EGBA N° 701, de la Unidad Penal N° 1 de L. Olmos tiene 54 años.

³ “la funcionalidad de la educación dependerá de la capacidades los programas para responder a las necesidades vivenciadas por los adultos en sus funciones laborales, recreativas, cívicas, hogareñas, culturales y morales” Ornar Juan Abratte, inspector de educación de adultos (1974). En Bizarra, Ricardo, “La escuela en la cárcel: la posibilidad de un espacio abierto en Instituciones cerradas”, Ponencia en la Conferencia “La Educación pública en las cárceles”, Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, UNLP, La Plata, octubre, 2002. Argentina

⁴ “Aproximadamente en el año 1975 es cuando las escuelas en cárceles dejan de depender de la rama de Educación Especial, que las amparaba bajo el nombre de “Escuelas para irregulares sociales”, y pasan a la Rama de Adultos y Formación Profesional. Es importante destacar por lo menos la denominación de esas escuelas, ya que implicaba un reconocimiento de la diferencia, aunque podríamos discutir la “corrección” de la terminología utilizada para señalarla. Lo que sí es cierto es que se las distinguía con una particularidad, y además se contó con una carrera especial la de docente “asistente social criminológico”. En Bizarra, Ricardo op.cit

perspectiva, entra en juego la mirada de la “educación permanente” que centra su desarrollo en la “educación para toda la vida”. Luego, hacia los ’90, se le adiciona el concepto de “educación durante toda la vida”. Aquí entran a jugar, como volviendo a la “educación popular aggiornada”, las ideas de desarrollo social y comunitario, la participación, la ciudadanía, el tiempo libre.⁵

Todas estas perspectivas han estado y están aún, en mayor o menor medida, recorriendo las aulas de las instituciones educativas con sede en cárceles. Cada una con una metodología de trabajo y supuestos teóricos-pedagógicos determinados. Con conceptualizaciones a veces difusas del aprendizaje y la enseñanza. En su mayoría se corresponden con “períodos” o “tradiciones” pedagógicas de otros niveles educativos en la Argentina y Latinoamérica.

Los proyectos educativos institucionales (PEI) y los Proyectos Curriculares (PC) de las escuelas con sede en cárceles, permiten saber qué marco(s) teórico(s) y características generales y comunes plantean dichas proyectos, esto en función de las perspectivas antes señaladas. Por otro lado, en esas cuestiones comunes del PEI y del PC se podrá observar si existe algún eje o estructura común entre las escuelas que hagan a la “especificidad” de la educación en las cárceles. También, se analizará algún documento curricular y/o resoluciones específicas para la educación de adultos desde la gestión educativa provincial, para así ver también sobre qué marco(s) se apoya tal documento.

El rescate y análisis de estas perspectivas en la educación en las cárceles permite ver cómo es hoy la educación en ese ámbito, cómo se la puede enriquecer, si es posible una nueva perspectiva desde aquella especificidad educativa en el contexto de la privación de la libertad.

A.5.1 Las perspectivas de la Educación Básica de Adultos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Proyectos Curriculares (PC) en las escuelas de adultos con sede en cárceles.

A partir de la reforma educativa de los ’90 todas las instituciones educativas, incluyendo las EGB de adultos en cárceles, realizan su *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* y *Proyectos Curriculares (PC)*.

El *PEI* tiene una estructura propia, sugerida por la administración provincial e involucra todos los aspectos formales y de interés de la unidad educativa (escuela). Pero por la tan mentada autonomía educativa, cada establecimiento educativo desarrolla el PEI a su modo, con un “toque” particular, evidenciando mayoritariamente características y cuestiones que pueden ser comunes o no a todo proyecto institucional (diagnóstico institucional, características de la matrícula, recursos materiales, infraestructura, recursos didácticos, planta orgánico funcional, perfil del alumno, relaciones institucionales y la comunidad, metas, objetivos, expectativas de logro, subproyectos institucionales, seguimiento y evaluación, entre otras variables).

Para el caso de los *PC* incluye prioritariamente la selección de contenidos por área (en el caso de la educación de adultos son cuatro: lengua, matemáticas,

⁵ En cuanto al aspecto de la “formación profesional” (F.P.) está férreamente emparentada con la “capacitación laboral”, en el marco de la educación permanente. Llega a la provincia de Buenos Aires desde lo que ya venía haciendo el Ministerio de Educación de la Nación en este tema (INET: Instituto Nacional de Educación para el Trabajo). Desde la educación oficial y formal se brindan diversos cursos de capacitación laboral, muchos de ellos sin un relevamiento de necesidades o desactualizados para lo emergente. Se dictaban para que aquellos adultos y jóvenes pudieran aprender un oficio con salida laboral “casi” inmediata. Las escuelas de adultos en las cárceles, como las que están fuera de ella, debían articular en contenidos curriculares de manera obligada (bajo el lema: educación para el trabajo) y “convivir” con los/as instructores que dictaban los cursos F.P.

ciencias sociales y ciencias naturales⁶) y nivel (primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo⁷), en donde pueden verse pautas de promoción, metodología, evaluación en concordancia con algún proyecto institucional por nivel o por área y que puede destacar alguna temática particular, que luego se manifiesta en los proyectos o planificaciones de cada docente.

Del tratamiento y análisis de los PEI y los PC de las escuelas con sede en cárceles, de las clases observadas como las entrevistas tomadas a docentes de este ámbito⁸, no se puede identificar claramente una perspectiva de las antes señaladas. Parece más bien que existe una combinación de dichas perspectivas y que se señala con mucha fuerza a modo de eje común que cruza dichos documentos de las escuelas, cierta búsqueda de la especificidad de la educación en las cárceles.

También, se pudo observar en las escuelas documentos de índole curricular y/o resoluciones específicas para la educación de adultos desde la gestión educativa provincial⁹. En estas últimas se puede ver cuatro marcos conceptuales de manera mucho más clara: educación popular, educación de adultos, educación permanente – educación para toda la vida- y educación de adultos con fuerte matiz de formación para el trabajo.

Existen numerosos textos que detallan las características esenciales de los docentes que trabajan con adultos. Desde comunidades rurales o urbanas hasta el modelo europeo orientado a la inserción de extranjeros o a la educación permanente... Desde el mítico Paulo Freire hasta Miguel Ángel Estrella se ha profundizado exitosamente en los procesos educativos que involucran a los adultos. Paradójicamente, no existe sino un puñado de trabajos que detallan la labor de docentes dentro de instituciones totales.

Desde 1974 se han dictado en nuestro país especializaciones para desarrollar tareas pedagógicas con grupos de adultos. Sin embargo existe una deuda pendiente con las especificidades de los servicios que funcionan dentro de unidades penitenciarias¹⁰

Pero antes de avanzar resulta necesario realizar al menos una pequeña identificación de las perspectivas en el ámbito de la educación de adultos.

Según Ander Egg en el texto “Educación de Adultos como organización para el desarrollo social” (1988), desarrolla una caracterización de la educación de adultos en el tiempo, que esquemáticamente puede presentarse así:

Década del '50:

Caracterización: Educación Fundamental,

Naturaleza: Educación Compensatoria,

Objetivos: Suple diferencias del sistema escolar,

⁶ Es de notar que por la resolución 431/2000 la “modalidad de educación de adultos será semejante a la educación común”. Esto no solo incluye las cuatro áreas disciplinares clásicas – Lengua, Matemática, Cs. Naturales y Cs. Sociales-, sino también espacios curriculares como educación física, inglés, educación artística. Estas áreas desde 1994 no están incluidas en la educación de adultos de manera sistemática, sino pueden aparecer como proyectos institucionales o extraescolares, cuestión que no es compatible con lo señalado en la resolución citada y por cierto afecta a la calidad de la oferta educativa en las cárceles.

⁷ En principio cada ciclo equivale a la antigua estructura anterior a la reforma educativa de los '90: primer ciclo es equivalente a 1er, 2do y 3er grado, segundo ciclo equivalente a 4to, 5to y tercer ciclo a 6to y 7mo grado. Pero al darse la reforma y poner el tercer ciclo como equivalente en la educación común (EGB) al 7vo, 8vo y 9no año, no ocurrió lo mismo en la educación de adultos o hasta el momento ha variado la concepción del tercer ciclo según la gestión política de turno. Además no hubo instancias sostenidas de capacitación y remuneración a los/as docentes de ese último ciclo. Esto no es menor ya que por el sistema educativo actual (2005) el egresado de la educación primaria de adultos puede entrar al polimodal de adultos, cuestión que en la práctica dista de ser verdad.

⁸ Solamente se pudieron relevar los diagnósticos situacionales institucionales de 2000 de las EGBA 721, 701 y 746. Los PEI de las EGBA N° 701 y 721 de 2005; Se hicieron entrevistas a 2 docentes de las siguientes EGBA: 731, 721, 701 y 746, tanto en el 2005 como en el 2006. Se recuerda lo señalado en el apartado de la Introducción, metodología de trabajo de la presente investigación.

⁹ Por ejemplo: D. G. de C. y E., Rama de Educ. de Adultos, “II Jornadas de Perfeccionamiento Docente”, Prov. de Bs. As., Junio 1993; “Resolución N° 431: La Transformación Educativa en la educación de Adultos y anexos”, Prov. de Bs. As., Marzo 1999.

¹⁰ En GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles), “Aproximación al perfil del educador de escuelas con sede en cárceles”, presentado en la “I Jornada de docentes de EGBA con sede en cárceles de La Plata”, 13 de julio de 2002, La Plata, Argentina.

Destinatarios: Trabaja con Adultos,
Ubicación en el Sistema educativo: Paralela al sistema,
El educador con un rol: Maestro/a que enseña a los/as que no tienen suficiente nivel de escolarización.

Década del '60:

Caracterización: Alfabetización funcional,
Naturaleza: Dentro de Modalidades y Niveles del Sistema educativo,
Objetivos: Vincula funcionalmente educación y desarrollo,
Destinatarios: Trabaja con adultos en general,
Ubicación en el Sistema educativo: Se institucionaliza en un sistema específico como parte del sistema general educativo,
El educador con un rol: Educador/a que tiene en cuenta las peculiaridades de los/as adultos y promueve su educación.

Década del '70:

Caracterización: Educación permanente,
Naturaleza: Integra lo que el adulto aprende de su realidad y su experiencia,
Objetivos: La persona se forma a lo largo de la vida,
Destinatarios: Para todas las personas,
Ubicación en el Sistema educativo: Se institucionaliza,
El educador con un rol: Persona que actúa como animador, coordinador, organizador, facilitador del grupo de aprendizaje.

Década del '80:

a) Caracterización En América Latina: Educación popular,
Naturaleza: Práctica política Pedagógica con movimiento popular y organizaciones de base (Ref. Paulo Freire),
Objetivos: Contribuye a la transformación social para una nueva sociedad,
Destinatarios: Sectores populares,
Ubicación en el Sistema educativo: Se desinstitucionaliza, trabajo de las organizaciones populares, ONG,
El educador con un rol: Es un/a intelectual orgánico, militante social

b) Caracterización En Europa: Educación Permanente,
Naturaleza: Multiforme,
Objetivos: Promoción cultural, social de un mundo cambiante,
Destinatarios: A todos los/as ciudadanos/as durante toda la vida,
Ubicación en el Sistema educativo: Se presenta en estructuras formales y no formales. Tiende a formas no escolarizadas,
El educador con un rol: animador/a

Se puede observar que ante esta clasificación, aunque sucinta, muestra la serie de transformación que tuvo la educación de adultos en el tiempo.

La perspectiva de la educación en cárceles según este esquema toma por un lado, la establecida en la década del '60: una alfabetización funcional, ubicándose dentro de las modalidades y niveles del sistema educativo, con una fuerte institucionalización –Escuelas de adultos-. Por otro lado, la educación permanente de los '70, en tanto se integra lo que el adulto aprende de su realidad y su experiencia, y sigue institucionalizada.

A su vez en cuanto a la educación de los '80, se rechina más sobre una educación permanente, multiforme, que mantiene estructuras formales y se apunta más a una cuestión de promoción cultural y social. A esto se suma, que en lo metodológico se trabaja con una perspectiva de la educación popular. Esto es por la práctica de la metodología de alfabetización, “palabra generadora” en las aulas, que favorecen una práctica docente más vinculada a la transformación social.

Como se puede apreciar, pareciera que la educación en cárceles se sirve de lo que necesita, más allá de lo que pueda dictar la normativa y/o el currículo formulado por la autoridad educativa. Así pues, pareciera que la perspectiva de la educación de adultos en

cárceles tuviera dos planos: uno macroestructural –sistema educativo- como educación permanente, y en el plano microestructural -institución/aulas- como educación popular.

Ante este entrecruzamiento, que en un principio se observa en lo relevado en los documentos, entrevistas y observaciones, es saludable en la búsqueda de las perspectivas sobre educación de adultos en cárceles, señalar en línea con María Teresa Sirvent (1993), que

... se ha creado una gran confusión alrededor de una serie de términos que se usan algunas veces como sinónimos y otras, como excluyentes o contrapuestos. Estos son: educación de adultos, educación no formal, educación popular, educación permanente.

Cuando hablamos de educación de adultos nos referimos a adultos y a jóvenes mayores de quince años. Históricamente se ha asociado a acciones de alfabetización y de educación compensatoria dirigida a los grupos de población que no han accedido al nivel de educación primaria completa "población generalmente perteneciente a los sectores populares".

*Actualmente la educación de adultos se refiere "no" sólo a acciones de alfabetización o de educación compensatoria, sino que incluye instancias tales como de actualización profesional, educación y salud, educación y trabajo, educación y política, etc."*¹¹ (Pág. 1)

Esto se puede observar en cuanto se ubica la educación de adultos en cárceles con rasgos vinculados a la edad (mayores de 16 años), acciones de alfabetización y de educación compensatoria en cuanto se dirige a quienes no hayan concluido la educación primaria. La autora agrega

... el sistema educativo formal presenta un alto grado de formalización de las acciones educativas en todos sus aspectos tales como el político, jurídico, administrativo, pedagógico, de financiamiento, institucional, personal docente, etc.

Históricamente se asumió la hipótesis que el menor grado de formalización de diversas instancias educativas, permitiría construir alternativas a un sistema educativo formal desigual y discriminatorio. Los estudios posteriores han demostrado por el contrario que la demanda y la oferta "más allá de la escuela" agudiza las diferencias sociales y consolidan el déficit del sistema formal, por tanto no es necesariamente sinónimo de educación contestataria..." (Pág.1)

Este grado de formalización, en cuanto a lo sistemático, pareciera que en la educación en cárceles se operativiza en las EGBA que se presentan, con todo el aparato administrativo, pedagógico, jurídico, personal docente, etc., señalado en lo macroestructural, en vistas a garantizar el acceso igualitario a la educación, pero en lo microestructural pareciera dirigirse más a una educación desarrollada hacia la educación popular.

En vistas a dar una primera conclusión, se puede decir que existe un cierto “continuum” de grados de formalización, siguiendo la línea de Sirvent, que presentan las instancias educativas en las cárceles, en función de la combinación de diversas dimensiones. Se identifican aspectos y componentes como el curriculum que se construye en respuesta a necesidades de los adultos, según formales y inflexibles lineamientos derivados de una teoría, pedagogía y didáctica de la educación de adultos, pero estos adultos están privados de la libertad y esto ya obliga a formalizar esas dimensiones de otra manera. Por ello, se hace difícil diferenciar la educación formal, la educación permanente, la educación popular entre sí, en este contexto de la educación en cárceles.

Pero, en los últimos años en la educación de adultos las perspectivas se van precisando. Se ha podido evidenciar en las entrevistas a docentes que el concepto de educación permanente, se presenta como la educación a lo largo de toda la vida.

¹¹ Sirvent, María Teresa (1993)=

*Una educación, bajo toda modalidad de organización, estructura y currículum, esencial para el desarrollo personal y la participación plena del individuo en la sociedad. Pero la misma no debería desarrollarse como un aprendizaje rutinario basado en una serie de muchos datos, sino como una educación que permita a quien la reciba significar, elaborar, modificar y construir su propio camino*¹²

Esta perspectiva, de Educación Permanente, permite a todas las personas alcanzar su plenitud personal y adaptarse a un mundo que cambia vertiginosa y aceleradamente, sin perder de vista su ejercicio de derechos y responsabilidades, respetando la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades. Para esto, la educación permanente admite desarrollar acciones promotoras de desarrollo cultural y comunitario, generando un proyecto social integrador y solidario. Como muestra de estas acciones se presentan una serie de actividades que han hecho las escuelas de adultos en cárceles¹³:

Revista escolar (1985) La Gaceta de Olmos. Actualmente con intermitencias “Desde Adentro” y una revista interinstitucional; Taller de periodismo (1987-1991); Taller de teatro (1987-1991); Concurso literario (1997- 1º premio en poesía y en cuento-relato); Charlas debate con especialistas de la salud, del deporte, etc.; Espectáculos culturales danzas folclóricas, coros, conjuntos musicales, obras de teatro, etc.; Radioteatro (año 1987-1988); Concurso de ensayos sobre San Martín y Belgrano; Video debate (caso AMIA); Periódico mural; Trabajo con diarios y revistas, carpetas de recortes; Concursos de dibujo y pinturas; Cartelera escolar; Recibir diarios en la escuela; Trabajos con bibliotecas, bibliotecas áulicas; Taller de braille (1988-1991); Radio escolar; Proyecto de lectura intensiva; Video de escuela N° 701 por el 50 aniversario; Elaboración de actos escolares; Elaboración de tarjetas por el día de la madre...

Ante estas actividades, y como cierre de esta perspectiva de la educación permanente, se puede inferir que la misma se refiere a una visión global de la educación, a una concepción totalizadora del hecho educativo que abarca tanto la escuela como los otros recursos educativos existentes más allá de la misma.

... Se basa –la educación permanente- en supuestos referidos a la educación percibida como necesidad y derecho durante toda la vida, a la capacidad y posibilidad del adulto de un aprendizaje continuo; a la conformación de una red educativa que articule la escuela con otras instancias educativas de la sociedad; a la posibilidad que toda área de la vida cotidiana se tome en un espacio educativo. Se basa asimismo en principios referidos a la participación social en educación y a la democratización del conocimiento. Desde la perspectiva de la educación permanente la democratización del conocimiento no es sólo responsabilidad de la escuela ni del límite acordado a la escolaridad formal frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos “más allá de la escuela”; y esto aún bajo el supuesto de un comportamiento de alto nivel calidad por parte del sistema educativo.¹⁴ .” (pág. 2)

Ahora bien, sin olvidar el reconocimiento la dimensiones del sujeto de la acción educativa en la educación en cárceles, como lo que parece ocurrir en el plano de lo microestructural, la capacidad de comunicación, se presenta como una de las características más notables del impacto que genera el encierro. Esta cuestión se ha podido evidenciar, tanto en los documentos emitidos para el perfeccionamiento por la Dirección de adultos, en los PEI consultados y en las distintas entrevistas a docentes de las escuelas en cárceles.

¹² Scarfó, F.J. Ponencia “Rasgos identificatorios de las EGBA en las Cárces de La Plata, para delinear criterios y/o factores que mejoren la calidad de la enseñanza”, en el Primer Congreso Nacional de Educación en las Cárces: “Educar Tras los Muros”, Olavarría, Prov. de Bs. As., Octubre de 2000

¹³ Bizarra, Ricardo, op. cit.=

¹⁴ Sirvent, María Teresa (1993)

Como manera de enriquecer o fortalecer los aspectos comunicativos y reducir la vulnerabilidad social, parece ser que los aportes de la educación popular son una posibilidad fructífera y real de romper con la historia de opresión de los alumnos que asisten a la escuela y a su vez, colaborar a configurar las características del rol docente en este contexto.¹⁵

Se ha podido encontrar en lo relevado señalamientos referidos a la importancia del diálogo, donde la acción del docente se dirige a la peculiaridad de desarrollar la expresión y la capacidad de comunicación del alumno, por un lado, y luego, permite comprender la historia sociocultural del educando, aprender y aprehender de la realidad social pasada y la actual, en un acercamiento crítico-reflexivo entre los hombres.

La concepción de la Educación Liberadora de P. Freire plantea que “el educador debe dar prelación al diálogo con el educando a través del diálogo con el educando. El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo del educando”.. “los hombres se educan en comunicación, mediatizados por el mundo”, y en este plano comunicativo es preciso conocer, configurar este mundo que mediatiza la relación entre el educador y los educandos...

“La educación es un proceso dinámico, un proceso de acción por parte de los sujetos, es un producto de la praxis, no es sólo reflexión sino una actividad que transforma a través de la acción humana”. Para Freire el educador no es el que transmite la realidad, sino que es el educando el que la descubre por sí mismo. Para que la educación tenga validez, hay que darle protagonismo al sujeto, para que haga historia y no sólo vivirla, y esto se logra a través de la praxis. Habría que crear situaciones pedagógicas donde no sólo se interpele la realidad reducida a lo carcelario, sino que también apunte a que el alumno-interno pueda reconocerse como partícipes de una sociedad que en un momento los excluye y que ahora, a partir de la oportunidad educativa que brinda la escuela, puedan reintegrarse críticamente a ella. La sociedad los excluye con excusa legal, pero interpelar el orden de las cosas, como algo no-dado, es una buena punta para comprender y transformar la realidad social...¹⁶

Como se ha visto en el desarrollo del presente trabajo, parece imposible separar el proceso educativo del contexto en que tiene lugar. El entorno restrictivo de la cárcel la convierte en un marco especialmente difícil para los servicios educativos, a sabiendas de una de sus finalidades como contribuir al proceso de integración social para permitir a las personas tomar decisiones y, en consecuencia, asumir cierto control sobre sus propias vidas. Para lograr esto habrá que promover la autosuficiencia y la autoestima de los presos.

Ante esto, se presentan otras perspectivas pedagógicas posibles en la educación en cárceles, siendo ellas promovidas como una *educación social* y una *educación hacia un cambio de actitudes*¹⁷.

La *Educación Social*, en la idea de Violeta Nuñez, en su texto *“Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio”*, se constituye como un componente insoslayable de la construcción social y co-producción de subjetividad, al tramitar el abordaje de conocimientos, distribuir el capital cultural, socializar y asociar saberes, incorporar actores, recordar mitos, tejer vínculos con lo desconocido, con el

¹⁵ “...La educación popular, más allá de su heterogeneidad, es un abordaje educativo orientador de un cambio dentro y/o fuera de la escuela. Se hace necesario superar la supuesta oposición entre educación popular y educación formal que erróneamente sitúa a la primera como no formal e inclusive como una alternativa a la enseñanza escolarizada. Se diferencia en profundidad por su dimensión socio-política, su 'dimensión popular'; su dimensión cognitiva, su fundamentación epistemológica y sus aspectos metodológicos. El abordaje de la educación popular nos remite a tres fenómenos centrales en interrelación: el* poder, la participación social y el conocimiento. Está muy lejos de constituir una educación de "cuarta" para los sectores populares o de apoyo escolar para niños y adultos de los sectores populares, o sinónimo repertorio de técnicas de juego o de dinámica grupal. Requiere formalización pedagógica-didáctica de sus acciones y una rigurosa formación teórica y metodológica de sus cuadros...” Sirvent, María Teresa (1993) Pág. 3

¹⁶ Scarfó, F.J. op. cit.

¹⁷ Manual sobre Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios, realizado por el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) en 1994.

conocimiento, con los otros y con el mundo. La educación así entendida se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas.

La educación social atiende en su acción a sujetos en situación de vulnerabilidad social, intentando que éstos construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales. La función de dicha educación es abrir a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural, propiciando la conexión o, en nuestro caso, la “re-conexión” en las redes de la sociedad de época. Busca promover tanto la construcción de la socialidad en sujetos vulnerables como la construcción del tejido social en espacios amenazados por los efectos de la mundialización. El desafío es poder filiar, otorgar un nuevo estatuto, abrir un nuevo lugar a los sujetos de la educación. (pág. 15)

Ahora bien, toda persona excluida del sistema social y económico tiene hoy en el mundo una movilidad social descendente y de cierta perpetuación en ese lugar, no como ocurría en los años del Estado de bienestar (década del '50), en donde la movilidad tendía a lo ascendente.

Esa filiación consiste en la posibilidad de acceder a la apropiación y al usufructo del patrimonio que constituye la cultura. Trabajar para la educación es dar las llaves de acceso a la verdadera humanización, a la filiación para facilitar nuevos procesos de creación de vínculos y lugares sociales, a partir de la transmisión del patrimonio que hay que hacer común. Se trata de articular lo particular del sujeto, las condiciones locales y las exigencias de época. ¹⁸.”(Pág. 15)

Así, el educador social, ubicado en esta perspectiva como agente de la acción educativa, promueve la potencialidad del desarrollo de recursos del sujeto que le posibilita su inserción social, actuando y facilitando su circulación en el entorno comunitario. Se busca la inserción plena, activa, crítica y responsable de los sujetos en el medio social al cual pertenecen.

En definitiva, la educación social se presenta como un lugar propio y específico donde es posible pensar una sociedad más justa, más elaborada, más construida, más de todos y de cada uno, más solidaria, en definitiva más humana.

Ahora bien, siguiendo la línea planteada por el Instituto de Educación de la UNESCO – Manual Sobre la Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios (1990)- se tiene el reconocimiento que

... las formas de educación básica de adultos no pueden limitarse a la lectura y escritura. La importancia del razonamiento, el juicio y la capacidad de adoptar decisiones radica más bien en la capacidad de comunicación y en la formación para el empleo. La educación básica de adultos condicionada a los conocimientos mecánicos no responde a la necesidad de aplicabilidad en un contexto social y de empleo.

La capacidad de comunicación, está estrechamente relacionada con la cuestión más difícil de definir, el cambio de actitudes y valores. Estos objetivos pueden alcanzarse con cualquier disciplina, ya que están estrechamente relacionados con actitudes comprensivas e informales y con la frecuencia de evaluación de los progresos, y dependen de las relaciones entre los alumnos y entre el alumno y el maestro. El comportamiento social, aunque es un factor indispensable de cualquier actividad de aprendizaje en grupo, puede considerarse como un elemento de la comunicación social aprendible, y forma parte inherente de los debates en grupo.

Por otro lado, el encarcelamiento al ser una experiencia solitaria favorece a no conducir a la adquisición o fortalecimiento de la facilidad de comunicación. El

¹⁸ Violeta Núñez (1999)

*aislamiento social del analfabeto fuera de la cárcel puede agravarse a veces, o mitigarse, dentro de la misma....*¹⁹(pág 69)

Más allá de las perspectivas tratadas anteriormente, se concluye que existe una posible ampliación de la perspectiva pedagógica en la educación en las cárceles que parte de aquella complejidad y especificidad de educar en el encierro, de las dimensiones tratadas sobre sujeto de la acción educativa, de lo que se deriva de aquellas preguntas: por qué y para qué de la educación básica en las cárceles.

Esta ampliación se manifiesta en una confluencia de miradas pedagógicas dada en una variedad de aportes de cada una de ellas que necesitan articularse aunque sea provisionalmente y puedan llevar a dar un abordaje más concreto sobre los fines de la educación básica en el ámbito de la cárcel.²⁰

Como se ha visto y se ha intentado demostrar, las perspectivas señaladas no son excluyentes entre sí; pueden ser utilizadas para analizar una misma instancia educativa. Tal vez lo que sí suceda, y siguiendo a Teresa Sirvent, el desarrollo de la educación en las cárceles, deban ser identificadas como instancias de educación de adultos de diferente "grado" de formalización, que pueden o no responder a orientaciones básicas de una educación popular.²¹

En este marco, se concluye que las perspectivas más allá de un carácter "eclectico", tanto en su elección y desarrollo en la educación básica en las cárceles, tiene una apoyatura en una pedagogía cargada con un fuerte componente social y que de por sí, no existe una única perspectiva sino que aquella "especificidad" señalada que obliga a combinarlas y tomar de ellas lo mejor que fortalezca al desarrollo integral de la persona y así poder reducir esa vulnerabilidad que se trae históricamente y que profundiza la situación de encierro y privación de libertad.

Quizás la primera condición sea universal para todos aquellos que realizan tareas pedagógicas –en la cárcel–: la sensibilidad por los problemas sociales que construyen permanentemente mecanismos de exclusión.

Descartando la necesidad de una formación académica que provea no sólo herramientas didácticas imprescindibles, sino también, instrumentos de análisis psicosocial para generar el profundo conocimiento de la realidad individual, grupal e institucional de sus alumnos: la potencial construcción de una pedagogía social específica le otorgará una estructura de apoyo esencial para el educador de alto riesgo. Esta "plataforma de despegue" le permitirá comprender y aprender las pautas de la cultura alternativa de intramuro: imposible sería intentar operar cambios en una comunidad cuyos códigos son desconocidos.

Es imprescindible "desprejuiciarse", desprendiéndose de la falsa premisa de considerarse el portador de la cultura oficial de la sociedad: este tipo de posturas hegemónicas despierta resistencia infranqueable. Así la incorporación del argot y

¹⁹ Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) (1994) op. cit.

²⁰ "...Como ya se dijo, estaban en el año 1985/87 los lineamientos curriculares que servían como marco para la tarea docente, pero ya en esa época estábamos como en la actualidad, debiéndolos adaptarlos a la situación particular de los alumnos que componen nuestra matrícula...Sin embargo, hubo algunos intentos por sistematizar lo distinto, con la creación de la "Propuesta metodológica para primer ciclo en los servicios educativos con sede en unidades penitenciarias" del año 1987, junto con la propuesta de la Unidad Vital de Aprendizaje...Tengamos en cuenta que en todo momento se nos dice que hay que "adaptar" todo lo de adultos para aplicarlo en cárceles. Pero adaptarlo conforme a qué? En lo metodológico, los contenidos, lo pedagógico?...Por todo esto, para que haya una educación acorde a las necesidades de la población que atendemos, y que sea sistematizada y cierta, para cumplir con los objetivos de la educación de adultos, es clave dar con un intento de una formación del educador específica..." En Bizarra, Ricardo (2002) op.cit.

²¹ Lo importante es tener en cuenta que hasta el presente y según los datos con los que se cuenta, las ofertas educativas en las cárceles, deben superar las deficiencias del sistema escolar formal, a sabiendas que existen evidencias que señalan que quien más educación tiene, más educación demanda y se apropia...Es indudable que los esfuerzos hacia la conformación de una política de educación permanente crítica y participativa, sumadas a los aportes de las experiencias de educación de educación popular tendientes al crecimiento de la población en sus capacidades de aprobación del conocimiento científico, de organización y de participación, no se reduzcan a actividades aisladas sin continuidad. En Sirvent, María Teresa (1993) Pág. 4.

*otros códigos no escritos, la aceptación de la existencia de una escala axiológica supuestamente incomprensible –muchas veces polarizada con los valores socialmente “aceptables” – pueden ser los pilares de la inserción de los educadores. Esto implica que el docente no es el portador de los valores “socialmente deseables”, ni siquiera constituye un modelo imaginario a imitar. El maestro de escuelas con sede en cárcel oferta la posibilidad de extender el universo simbólico del alumno; esto posibilitaría – si el alumno así lo decide - una reescritura de su historia de vida, lo que no se reduce a una revisión del pasado, sino a la reformulación de su proyecto de vida.*²² (pág. 2)

Ante esto, y más allá de las perspectivas que se elijan y combinen, es necesario que la educación básica en las cárceles pueda ofrecer posibilidades de continuidad cultural con el exterior, en función de todo lo desarrollado en función de la “especificidad” de la misma. Que pueda operar como una oportunidad real de ser nexo entre el *mundo extramuros* y el *mundo intramuros*, favoreciendo un diálogo que enriquecerá el proceso de desarrollo integral de las personas que asisten a las escuelas con sede en cárceles.²³

²² En GESEC (2002) op.cit.

²³ Es una dimensión, la del hombre como ser social y cultural, que no debe ser menospreciada ni relegada a un segundo plano. Por ejemplo es el caso de alumnos que jamás han concurrido a la escuela, y que tampoco, por ejemplo, han concurrido a un cine. Y la escuela debe garantizar las herramientas para su alfabetización, y también para su socialización en el aspecto cultural, ya que quizás sea la única oportunidad que tengan esos alumnos de acceder a determinados hechos culturales. En GESEC (2002) op.cit.

B) ENFOQUE PRESCRIPTIVO: Propuesta de fines para la educación básica en el ámbito de las cárceles bonaerenses.

*“La educación en la cárcel no debe ser concebida sólo como la entrega de destrezas ocupacionales, sino más bien, como un sendero que lleve a la potenciación personal, a una mejor ciudadanía y a una mejor salud. Con este propósito, se deben utilizar enfoques innovadores y no formales. Es indispensable proporcionar actividades que puedan reconciliar a los presos con el aprendizaje”.*¹

B.1 Propuesta de fines para la educación básica de adultos en las cárceles de la Prov. de Bs. As. a tener en cuenta en el proceso de definición curricular.

Por todo el desarrollo hasta aquí se presentarán como *propuesta una serie de fines para la educación básica en las cárceles*. Los mismos no son algo concluido sino una enumeración propositiva, fundamentada y analizada en todos los apartados del trabajo.

En primer lugar y retomando los conceptos de los primeros apartados se señala que

*...se debería evitar la confusión entre tratamiento y educación que podría dar origen a la conculcación del respeto a la dignidad de la persona. En este aspecto y para solucionar posibles vulneraciones los Dres. Javier Buján y Víctor Ferrando (1998) opinan que "...la educación carcelaria sólo puede tener éxito escindida de las funciones de la prisión, sin relación con ningún programa de socialización y preferentemente cuando no es dirigida o controlada por la institución penitenciaria"*²(Pág. 85)

Por otra parte en el Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal 2002 se señala que:

Evidentemente la posición de los Dres. Buján y Ferrando al indicar que la educación carcelaria no debe tener relación con programa alguno de socialización, están haciendo referencia a programas apoyados en la resocialización, puesto que toda enseñanza, aún la más aséptica, comprende una socialización, mas no del tenor de un programa de resocialización....(Pág. 85)

Ante esta valoración, que deja a las claras la separación de cualquier idea de compartir fines entre un tratamiento penitenciario y la educación, y, sumado a lo desarrollado en el apartado *Sobre las características de la educación básica en las cárceles* del presente trabajo, se pone de manifiesto que la *educación básica en el ámbito de la cárcel debe orientarse al desarrollo integral de la persona*, como se ha señalado en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos y la normativa local vinculada al tema educativo y la privación de libertad.

Pero amén de esta referencia general, que empapa la educación en tanto derecho humano que goza cualquier persona por sólo esa condición, se debe señalar que la *Resolución 431/99* sólo desarrolla la organización, la regulación y la implementación de la Educación General Básica de Adultos dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de esta jurisdicción, pero no determina fines o algo por el estilo.

Ante esto, la Rama de educación de adultos aún hoy, se sigue rigiendo en muchos aspectos del desarrollo de los servicios educativos (escuelas), bajo a la *Resolución 68/87 “Reglamento General para los servicios educativos de Adultos y Formación Profesional” de la D.G.C. y E.*

Dicha resolución señala en el Anexo I (textual),

¹ Randel, Hugo, investigador del Observatorio Internacional sobre la Educación en Cárceles, en www.educationinprison.org

² Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal 2002

Artículo 1: los servicios educativos... tienen como finalidad fundamental, posibilitar la educación integral de los Adolescentes y Adultos, erradicando el analfabetismo, completando la preparación de aquellos que no cumplieron con su educación primaria y brindando un complemento de integración cultural y capacitación laboral, tendiente al logro de la Educación Permanente

Artículo 2: La acción educativa propenderá a una sólida formación humana integral, a través de:

- *Permitir la participación responsable en la vida ciudadana.*
- *Practicar derechos y deberes con actitud social y cívica madura,*
- *Actuar conforme a los derechos del otro,*
- *Dirigir sus proyectos de acuerdo con sus intereses y posibilidades,*
- *Relacionarse con otros solidaria y participativamente en los ámbitos de su vida,*
- *Cumplir con sus deberes de ciudadanía, participando con sus pares en la defensa de las instituciones democráticas,*
- *Utilizar el lenguaje como vehículo para el desarrollo personal y la integración social,*
- *Cuidar la salud,*
- *Usar con precisión herramientas y elementos,*
- *Participar libremente en actividades recreativas,*
- *Liberar las potencialidades expresivas, utilizando todos los canales de comunicación,*
- *Participar en actividades de juego colectivo para disfrute del tiempo libre,*
- *Apreciar los fenómenos artísticos en todas sus manifestaciones,*
- *Comunicarse fluidamente,*
- *Aplicar los conocimientos matemáticos en situaciones requeridas en la vida diaria,*
- *Informarse de los acontecimientos de la realidad ampliando su visión de la misma,*
- *Desarrollar aptitudes profesionales para satisfacer aspiraciones del individuo,*
- *Satisfacer las necesidades de mano de obra calificada que señalen los planes de desarrollo del Estado,*
- *Reconvertir la mano de obra hacia actividades de expansión,*
- *Tomar conciencia de la necesidad de su constante perfeccionamiento.*

Como se puede apreciar, los artículos I y II son generales y abarcan tanto la educación de adultos, desde una perspectiva de educación permanente, como también la formación profesional o para el empleo. También se puede observar, en la caracterización de la acción educativa, directrices vinculadas al desarrollo integral de la persona en un marco amplio de la vida democrática, ciudadanía, expresión artística, comunicación y la relación con las situaciones de la vida cotidiana. En pocas palabras, se proponen fines estrechamente vinculados con la perspectiva de la Educación permanente, en los términos señalados por M. T. Sirvent, en el apartado A.5 del presente trabajo.

Lo que no se observa, y se entiende en alguna medida por lo general y abarcativa de la resolución, que haya un tratamiento referido a la educación en cárceles³. Esto se puede entender en tanto que la educación brindada por la agencia estatal debe ser igual tanto para la persona que se encuentra dentro como fuera de la cárcel. Pero ante el desarrollo que tiene la educación básica en las cárceles ya sea por su especificidad, es decir, su desarrollo en el contexto de la privación de libertad, que involucra no sólo el contexto inmediato del encierro (con todo lo que involucra su lógica), sino también la influencia del mismo en la subjetividad de la persona que está encarcelada, no hay directrices o fines dirigidos a este ámbito educativo.

³ Lo mismo sucede con la Resolución 431/99 de la D.G.C. y E.

Todo esto amerita destacar una serie de fines que hagan al fortalecimiento y enriquecimiento de la educación en este ámbito y posibilite dar con procesos formativos de calidad, como así también ser el aporte concreto a la hora del diseño curricular para la educación de adultos en el ámbito bonaerense, que no es más que la propuesta de esta investigación.

Ante esto, y tomando todo lo desarrollado hasta aquí en el presente trabajo, se propone el siguiente listado de fines de la educación básica en las cárceles:

La educación básica de adultos en el ámbito de las cárceles debe:

- *Contribuir al proceso de integración social a partir de la construcción del lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, a la transmisión y recreación de la cultura basada en los valores de los Derechos Humanos, cuestión esencial para la condición humana.*
- *Mejorar la calidad de vida en la cárcel a partir de la distribución del capital cultural, socializando y asociando saberes, incorporando actores, tejiendo vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo.*
- *Revertir la situación de vulnerabilidad de las personas detenidas, recuperando la “voz”, el poder de la palabra, de su palabra.*
- *Redescubrir la singularidad de la persona encarcelada a partir del reconocimiento de sus expectativas, sus demandas y las dimensiones de la persona integralmente tratadas, ya sea como trayectorias de vida como los condicionamientos que genera la privación de libertad.*
- *Empoderar a las personas, en tanto oportunidad real de llevar adelante procesos de Educación en Derechos Humanos que favorezcan la concientización y emancipación en pos de asumirse como sujetos de derecho, es decir, colaborar con la persona en la construcción de una ciudadanía para la democracia.⁴*
- *Tomar conciencia la persona encarcelada de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.⁵*
- *Favorecer las condiciones educativas para que las personas puedan significar, elaborar, modificar y construir su propio proyecto de vida.*
- *Constituirse como una oportunidad de crecimiento personal, profesional y de apertura, tanto para la vida actual, como para su vuelta al medio abierto.*
- *Favorecer el razonamiento, el juicio y la capacidad de adoptar decisiones a partir de desarrollo de la capacidad de comunicación y en la formación para el empleo promoviendo la autosuficiencia y la autoestima.⁶*
- *Conseguir un resultado útil –certificación oficial de un oficio, del nivel educativo- como también alcanzar una comprensión de sus actitudes sociales y comportamiento que perdure más allá de la cárcel y permita el acceso al empleo o a una capacitación superior.⁷*
- *Contener no sólo las nociones elementales de lectoescritura y cálculo-alfabetización- sino también incorporar herramientas comunicacionales y de expresión.⁸*

⁴Salinas, Raúl (2002)

⁵Morín, Edgar (2001)

⁶ “En este aspecto, la enseñanza de la comunicación social resulta muy oportuna, en personas con dificultades para establecer y mantener contactos sociales. Uno de los objetivos a considerar es el de mitigar mediante el diálogo las reacciones agresivas. Otro beneficio de la comunicación, es el de apuntalar al sujeto para tomar decisiones mientras tenga un amplio abanico de opciones. Esta enseñanza puede consistir en actividades concretas, como la realización de ciertos trámites burocráticos exigidos por las autoridades en la vida cotidiana (registro civil, servicios sociales, bienestar y seguridad social, etc.) o en conocer el sistema judicial y penal (elaborar escritos judiciales, pedidos de libertad condicional, etc.)”. En Scarfó, F.J. (2003) pági 302.

⁷ Manual sobre Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios, realizado por el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) en 1994.

⁸ “Asimismo, el encarcelamiento puede ser una experiencia solitaria y no conducir a la adquisición o fortalecimiento de la facilidad de comunicación. El aislamiento social del analfabeto fuera de la cárcel puede agravarse a veces, o mitigarse, dentro de la misma. La educación básica de adultos en particular, puede aliviar algunos de los problemas causados por el

Ante esta propuesta sólo resta testimoniar de algún modo lo que en definitiva este trabajo ha desarrollado en cuanto a la relación entre educación, cárcel y Derechos Humanos como soporte de la educación básica en cárceles:

Alejandro (U.P.Nº 34 de M. Romero, 2 años y 8 meses detenido) dice: “La educación es una manera de aprender las cosas en la vida, a pesar del lugar en que me encuentro. Aprendí cosas que nunca iba aprender si no fuera por esta institución (la escuela)”.

*Ariel (U.P.Nº 10 de M. Romero, 3 años y 10 meses detenido) dice: “(la educación) es ideal para que podamos crecer como personas y aprovechar el poco espacio de enseñanza y educación que tenemos en este lugar, ya que de chicos no supimos sacarle provecho a la enseñanza. Pero no todo está perdido. Todavía estamos a tiempo para cambiar crecer como personas y cambiar las malas actitudes que nos trajeron a este lugar”.*⁹ (pág. 304)

A las claras la propuesta presentada es una invitación para enriquecer y fortalecer, desde la investigación académica, como también del trabajo y práctica docente en las cárceles observadas, este proceso de definición curricular y lograr una educación de calidad para las personas encarceladas, garantizando así el derecho humano a la educación y a una Educación en Derechos Humanos.

La propuesta presentada invita a potenciar la idea, no de “corregir conductas desviadas” o ejecutar los “re” que han dirigido la función de la cárcel, sino busca corregir las “desigualdades sociales” y de oportunidades que han sufrido sistemáticamente aquellos que hoy están alojados en las prisiones.

B.2 La educación en y para los DERECHOS HUMANOS: un derecho y una perspectiva pedagógica:

*“Por nuestra parte entendemos que todo programa educativo que dispongan realizar en un establecimiento penitenciario, además de dotar al interno de conocimientos objetivos, debe estar orientado a influir en su subjetividad pero no desde cualquier perspectiva. Creemos que hay un presupuesto mínimo de formación que se le debe entregar a los internos y que ese mínimo debe centrarse en la transmisión de pautas y valores ligados con los derechos humanos.”*¹⁰

En este apartado final se analizará la *Educación en Derechos Humanos* como un derecho y una perspectiva pedagógica indispensable y prioritaria a la hora de pensar un currículum y los fines de la educación básica en cárceles.

Como se ha podido evidenciar en los apartados vinculados con el enfoque descriptivo la educación como un Derecho Humano y el contenido de ese derecho es la Educación en Derechos Humanos, que se presenta como un componente fundamental del derecho a la educación, y por ende, un contenido de influencia en la subjetividad de las personas privadas de la libertad que gozan de este derecho y que en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en su Art. 26 se señala¹¹:

...La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos

bajo nivel cultural y la escasa capacidad de expresión.” Manual sobre Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios, Op.cit. pág. 83.

⁹ Nota: sólo se cita el nombre de pila del detenido para cuidar su identidad. Testimonios tomados de Scarfó, F.J. (2003) op.cit.=

¹⁰ Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal 2002

¹¹ Rodino, A.M. (2002)

los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Siguiendo esta línea, en el ámbito regional de la Organización de Estados Americanos (OEA) el *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, (vigente en la Argentina -año 2002) en su artículo 13 pone de manifiesto que la Educación en Derechos Humanos es un derecho y va unida al derecho a la Educación¹²:

Artículo 13 del Protocolo de San Salvador Derecho a la Educación

1. Toda persona tiene derecho a la educación.

2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.

De este enunciado se desprende que la Educación en Derechos Humanos es la posibilidad real de que todas las personas reciban una educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita:

comprender sus derechos y respectivas responsabilidades; respetar y proteger los Derechos Humanos de otras personas; entender la interrelación entre Derechos Humanos, estado de derecho y sistema democrático de gobierno; ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los Derechos Humanos. ¹³ (Pág. 98)

Así, la Educación en Derechos Humanos para estos grupos que han sufrido y padecen reiteradas violaciones a los Derechos Humanos, antes y durante la detención, se convierte en un *instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos*¹⁴. Al mismo tiempo, propone construir una convivencia pacífica y democrática, cada día más respetuosa de la vida y las libertades individuales, más igualitaria, justa y solidaria para todos y cada uno. Vista de esta manera, la educación es un *motor de transformaciones individuales y sociales*.

La Educación en Derechos Humanos como praxis, se apoya en un conjunto de valores que son también derechos, porque alcanzan entidad jurídica.¹⁵ Tienen contenido normativo, son exigibles y coinciden en un núcleo básico: la vida humana, la integridad personal, la libertad, la igualdad entre las personas, la tolerancia, la participación, la justicia, la solidaridad, el desarrollo humano.¹⁶ Si uno releva entre los presos, qué son los Derechos Humanos¹⁷, se encontrará que hay una asociación entre abogado/a o activista y Derechos Humanos. Y es en este punto, donde se ve qué importante es la Educación en Derechos Humanos, es decir, que los privados de libertad conozcan y ejerzan de forma autónoma, en lo cotidiano sus derechos. Que éstos no se asocien a personas físicas, sino que sean ellos, quienes en la vida cotidiana tengan herramientas que les permita discernir, decidir

¹² Rodino, A.M. op.cit.

¹³ Rodino, A.M. op.cit.

¹⁴ Es indudable que esto no es algo mágico: la cárcel se convierte de una manera sostenida como un lugar propenso a la violación de derechos humanos de quienes la habitan.

¹⁵ Esta mirada genera aún debates entre posiciones que preguntan ¿por qué los valores alcanzan entidad jurídica?. Algunos autores consultados señalan que los Derechos Humanos, en tanto Ética “mínima”, no están fundados en la legalidad, sino que la legalidad está obligada a fundarse en la Ética. Seguramente será un debate a ampliar.

¹⁶ Rodino, A.M. op.cit.

¹⁷ Véase trabajo de Scarfó, F.J. (2003)

y participar desde su conocimiento. Que reconozcan, que así como la libertad es un derecho, también lo es el tener una vivienda, un trabajo, la salud, la educación, la asistencia legal, etc.

En la propuesta de fines para la Educación Básica en Cárceles debe existir una fuerte presencia de núcleos temáticos, que no sólo tengan correspondencia con los modelos de Educación Permanente, Educación Social, Educación de Adultos y Educación Popular, sino que también se correspondan con temas como la convivencia, la salud, el mundo laboral, las formas de expresión, la acción participativa y los valores en torno a los Derechos Humanos¹⁸.

Se puede pensar a nivel curricular una especie de *Educación en Valores* como A. M. Rodino (2002), en atención a esto comenta:

Educación en valores y para la puesta en práctica de valores de derechos humanos es una tarea difícil y problemática, tanto en el orden conceptual como metodológico. En el orden conceptual, porque aunque se coincida en la aceptación de los valores en abstracto, en la vida social no siempre se concretan, y a menudo se producen tensiones y conflictos entre diferentes opciones de valores. En el orden metodológico, las dificultades surgen porque el conocimiento de los valores es, para la persona, integral y vital. Más que 'saberse', se viven. Más que 'decirse', se practican... Aunque se puede analizar los valores, su conocimiento pleno no es discursivo, porque no se enseñan ni se aprenden con sólo exponerlos y repetirlos. Enunciarlos significa poco o nada, si las actitudes y conductas de quien los expresan no se corresponden con lo expresado. De allí que su aprendizaje y su enseñanza constituyan un verdadero desafío intelectual y emocional (en fin, vital) para todos los participantes del proceso educativo. Y un desafío cotidiano. (Pág. 100)

La Educación en Derechos Humanos, se presenta como la posibilidad de formar y formarnos en la filosofía (entendida como concepción, visión del mundo) de los Derechos humanos. Derechos entendidos como inalienables, que derivan de la persona, que necesitan una práctica de defensa y respeto de y a todos, entendidos como normas básicas de convivencia entre las personas. En definitiva, educar para entender y proteger los Derechos Humanos.

La Educación en Derechos Humanos se propone fines y objetivos en varias direcciones, que a veces le ocasionan una dificultad de amplitud y vaguedad, pero entran en correspondencia con la *multidimensionalidad que tiene el propio concepto de Derechos Humanos*:

(1) Fines axiológicos: *Formar en los valores de naturaleza universal que sustentan la dignidad y derechos de la persona. Buscar desarrollar la personalidad para alcanzar sujetos concientes de sus facultades y necesidades como personas (formar para la identidad personal); asumir su libertad, de pensar y decidir por sí mismos según principios éticos (formar para la autonomía moral e intelectual); reconocer efectivamente las mismas facultades y necesidades a otros (formar para la reciprocidad), y conducir reflexivamente sus actos acorde con los principios éticos (formar para la responsabilidad).*

(2) Fines histórico-culturales: *Formar en el análisis y la evaluación de la realidad en que cada uno se desenvuelve, con los parámetros valóricos y normativos de los derechos humanos. Buscar formar al sujeto para el juicio crítico de sí mismo y de sus contextos de relación—desde los más cercanos e inmediatos (su familia, su comunidad cultural) hasta los más distantes y mediatizados (su país, su región, su mundo contemporáneo).*

(3) Fines políticos: *Formar en el compromiso activo por modificar todos los aspectos de la realidad que agredan, u obstaculicen la concreción efectiva de los derechos*

¹⁸ Guarinos, A y Moreno Oliver, F; (1990)

*humanos, en el orden individual y social. Formar para conceptualizar los cambios necesarios y para hacerlos realidad.*¹⁹

De esta manera, la Educación en Derechos Humanos se plantea como un trabajo *ético, crítico y político*, situado en contextos reales y concretos, y a la vez “*militante*” hacia la construcción de los contextos deseables.

Y en este marco, se sigue la línea de Abraham Magendzo, que vincula la relación entre Educación en Derechos Humanos y la Pedagogía Crítica – tomada de la Educación Liberadora de P. Freire-, como par indisoluble, y por el desarrollo del presente trabajo, se convierte en fundamental a la hora de pensar una fundamentación pedagógica de los fines y de un currículum de la Educación Básica en las Cárceles²⁰.

Un aspecto importante que aporta la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos es:

*que una pedagogía crítica considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones - dentro de los condicionantes generales del currículum, como un importante componente de poder. Cuando existe esta clase de libertad, existe un margen considerable para cambiar los contenidos, mostrar un espectro de puntos de vista, interactuar abiertamente, etc. Una pedagogía crítica exige introducir métodos de enseñanza que le den al estudiante más control sobre su aprendizaje. Cuando los estudiantes eligen qué y cómo aprender, tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas. La Educación en Derechos Humanos no puede funcionar en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo y comunicación*²¹. (Pág. 4)

Se sabe que una cárcel tiene por definición un manto de rigidez y de normas muy fuertes que no permiten, en un principio y de manera deliberada, la libertad plena de expresión y de decisión. Pero en las pequeñas oportunidades que brinda la Educación en las Cárceles y considerando aquello que los alumnos esperan y piensan de ella – cita en el final del apartado anterior-, es más que propicio lograr un espacio de reflexión y ejercicio pleno de elegir que incluye esta visión. En este marco, la Educación en Derechos Humanos, se convierte,

*“en una metodología experiencial y activa, donde la gente confronta ideas, problematiza su realidad y enfrenta situaciones y problemas de la vida personal o colectiva. Enfrentar los problemas significa admitir los conflictos, analizar contradicciones, manejar tensiones y dilemas que están implícitos en el conocimiento y en la experiencia diaria”. “...la Educación en Derechos Humanos adopta distintas iniciativas pedagógicas que han sido usadas en la enseñanza, como por ejemplo: el aprendizaje auto-regulado; la elección de temas por parte del estudiante; el diseño de aprendizaje por parte del estudiante; el aprendizaje orientado por los propios estudiantes, en el cual los estudiantes se ayudan unos a otros a aprender; el trabajo en pequeños grupos para promover el aprendizaje igualitario y auto-suficiente (grupos de estudio, grupos de discusión, grupos de concientización y grupos de investigación comunitaria)”*²². (Pág. 5)

¹⁹ Rodino, A.M. op.cit.

²⁰ “La educación en derechos humanos se preocupa esencialmente por cómo la estructura educativa y el currículo tienen efecto en moldear al sujeto de derechos. El currículo, como un sistema de poder en sí mismo, reproduce, sostiene y acomoda estos otros sistemas de poderes. El recurso clave que usa el currículum para promover sus intereses es el poder de crear y legitimar conocimiento. Los educadores en derechos humanos que asumen una perspectiva de pedagogía crítica deben entender, analizar y ser conscientes de cómo el componente de poder de la educación y el currículo funcionan e interactúan, determinando cómo las personas se forman y se empoderan para ser sujetos de derechos. Al hacer este análisis, la EDH se vuelve crítica y deja atrás posiciones inocentes e ingenuas.” Abraham Magendzo K, (2002) Pág. 3.

²¹ Abraham Magendzo K, op.cit.

²² Abraham Magendzo K, op.cit.

El hecho de llevar adelante una Educación Derechos Humanos desde esta perspectiva puede llegar a dar a estas poblaciones *enjauladas* una gran riqueza: no sólo alimentaría valores de los detenidos como la igualdad, la libertad, la solidaridad, sino también la potencialidad de la responsabilidad de sus actos, cuestión vital para su desarrollo personal a futuro.²³

*Tanto la Pedagogía Crítica como la Educación Derechos Humanos se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. Un sujeto de derechos es alguien con el conocimiento básico de los derechos humanos fundamentales y que los aplica en la promoción y defensa de sus derechos y de los derechos de los demás. Es alguien que está familiarizado con la Declaración Universal de Derechos Humanos y con algunas de las resoluciones, pactos, convenciones y declaraciones, nacionales e internacionales, relacionadas con los derechos humanos. El conocimiento de estas normas legales se transforma en un instrumento de demanda y de vigilancia para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos humanos. Este sujeto de derechos también tiene conocimiento básico de las instituciones que protegen derechos, especialmente las de su propia comunidad, a las cuales puede recurrir cuando se violan sus derechos.*²⁴ (Pág. 6)

Si se retoma la idea que suele darse en los detenidos en cuanto al borroso límite entre instituciones (personas) de Derechos Humanos y los Derechos Humanos, como construcción abstracta, el efecto de una Educación en Derechos Humanos que permita aclarar y tomar esta diferencia sería de gran aprovechamiento y por qué no de *empoderamiento* de estos sujetos, convirtiéndose en sujetos de derechos.

“Tener conocimiento de las normas e instituciones de derechos humanos no es un aprendizaje académico, es conocimiento que ofrece mayores posibilidades para la acción y, por lo tanto, más poder para involucrarse en la promoción y defensa de los propios derechos y de los derechos de los demás... Estas personas usan el poder de la palabra, no la fuerza, porque quiere convencer por medio de la razón, no sojuzgar por la fuerza” señala A. Magendzo (2002) (Pág. 6)

La relevancia de los contenidos sobre Derechos Humanos, la visión de la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos en lo curricular, permitirá generar en los alumnos el reconocimiento de ser sujetos de derechos y a su vez, reconocer que aquella vulnerabilidad social puede ser reducida en parte a partir de esta toma de conciencia.²⁵

Es evidente que esta toma de conciencia no es algo mágico. Pero siempre hay que tener en cuenta que todo proceso formativo conlleva intencionalidad. Hay intención y ésta tiene que garantizar el derecho a la educación, como derecho social – humano y a la vez, reconocernos como seres humanos con derechos.

Por último, ampliando lo anterior, ya sea en el ámbito de formación docente como a nivel curricular es necesario incorporar los contenidos y concepciones que conlleva la Educación en Derechos Humanos. Porque, adhiriendo al trabajo de Ana M. Rodino (2002):

La meta de la Educación en Derechos Humanos es forjar sociedades donde no se atropelle la dignidad humana. No basta con denunciar o castigar los abusos después que han ocurrido. Hay que evitarlos y para ello, es necesario que las personas conozcan sus derechos, los defiendan y, a la vez, respeten y defiendan su ejercicio por parte de los demás. La Educación en Derechos Humanos es un medio para promover ese conocimiento y respeto y, de esta manera, se convierte en un instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos.

²³ Scarfó, F.J. op.cit.

²⁴ Abraham Magendzo K, op.cit.

²⁵ Desde esta perspectiva, el sentido último de la pedagogía crítica es la ‘emancipación’. El discernimiento que alcanzamos a través de la conciencia crítica nos emancipa en el sentido de que me hace posible por lo menos reconocer cuáles son los motivos reales que están en la raíz de nuestros problemas. Una pedagogía que obstaculiza la plena expansión de la libertad y autonomía de una persona se vuelve un sistema represivo. La emancipación surge de la autoconciencia de la coerción escondida y de las acciones liberadoras incorporadas en la pedagogía crítica. Abraham Magendzo K, op.cit.

Al mismo tiempo, se propone construir una convivencia pacífica y democrática, cada día más respetuosa de la vida y las libertades individuales, más igualitaria, justa y solidaria para todos y cada uno. En breve: más humana. Vista de esta manera, es un motor de transformaciones individuales y sociales... La Educación en Derechos Humanos es, pues un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez militante hacia la construcción de los contextos deseables. A la denuncia de la sociedad actual suma el anuncio de la sociedad posible. (Pág. 103)

Como cierre de este apartado y siguiendo a A. Magendzo (2002), la Educación en Derechos Humanos “*trabajada con el enfoque de Freire, en el cual a través del diálogo las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia liberación*”, facilita la idea de ser una educación política. El enfoque de Freire apunta a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta (empoderamiento, entendido como el proceso que crea condiciones para que la persona pueda desarrollar su potencial y su autonomía para ejercer sus derechos.²⁶

La comprensión en este plano de la potencialidad de la Educación en Derechos Humanos para los detenidos, es clave si pensamos que son privados de su libertad pero no de otros derechos y que en algún momento saldrán o recuperarán su libertad y tendrán que vivir en esa sociedad que una vez los encarceló. La Educación en Derechos Humanos les ayudará a comprender su situación, y prevenir otras no deseadas de su vida. Podrá saberse sujeto político, responsable de sus actos en la comunidad.

En definitiva, no basta con introducir la Educación en Derechos Humanos como un contenido más, -si se quiere hasta privilegiado-, sino adoptar la concepción pedagógica de la Educación desde los Derechos Humanos, que orientaría el diseño curricular y el abordaje de los contenidos en su totalidad, ya que, en tanto concepción teórica, propone estrategias pedagógico-didácticas de intervención, cuestión que por el desarrollo descriptivo de la educación básica en cárceles se hace plausible²⁷.

²⁶ “...La Educación en Derechos Humanos tiene un rol fundamental en cuanto a hacer una contribución crítica a la prevención de violaciones de derechos humanos estimulando a las personas a participar de manera efectiva en la sociedad como miembros activos, informados, críticos y responsables. Desde esta perspectiva debe ser considerada como una educación ética y política. Considera que el aprendizaje es una parte de la vida, antes que algo separado de otras partes de la vida e irrelevante para ellas. Está vinculada con los grandes problemas que sufre la sociedad, por ejemplo: pobreza crónica y desmoralizante; democracias frágiles e inestables; injusticia social: violencia; racismo; discriminación e intolerancia contra las mujeres, los homosexuales y las lesbianas; impunidad y corrupción. La Educación en Derechos Humanos debe fortalecer las habilidades de los/as estudiantes para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a estas cuestiones, que sean acordes con la ética de los derechos humanos, y para que tengan las habilidades para demandar, negociar y actuar”. Abraham Magendzo K, op.cit. (Pág. 7)

²⁷ “... no se puede concebir cómo ‘enseñar los derechos humanos’, a la manera de hacer llegar cierta información (contenidos o datos) a quienes la desconocen. Tampoco hay personas que ‘tienen el saber’, y están listas para ‘transmitirlo’ a otras personas que lo ignoran. El reto es ir construyendo (en una labor conjunta y paulatina) una visión sobre la persona y las relaciones entre las personas basada en la dignidad y los derechos que le son propios por su condición humana. Se trata, pues, de formar (y formarnos nosotros mismos) en esa visión y para ponerla en práctica...” Rodino, A. M. op.cit. (Pág. 104)

6. Conclusiones para el debate.

Es indudable que todo lo trabajado hasta aquí no es algo cerrado sino que intenta ser una propuesta sobre los fines para la educación básica en cárceles de la Prov. de Buenos Aires; que invita a que, desde el análisis descriptivo, en cuanto a lo que hay y cómo está, y lo prescriptivo, como aquello que tendría que ser en función de lo que se ha descrito sobre la Educación Básica en ese contexto singular, se pueda ajustar en la medida de lo posible la propuesta curricular que hoy rige en la educación de adultos en esta jurisdicción.

Parece necesario reconocer que toda propuesta de ajuste curricular, como también de política educativa hacia las cárceles, debe considerar de manera ineludible que la Educación, más allá de la privación de libertad, es un derecho humano y esto obliga al Estado a promover, garantizar y proteger este derecho con calidad y de manera amplia. Seguramente las Instituciones del Estado involucradas en la educación pública en las cárceles deberán tomar los recaudos para cumplir esta obligación internacional.

Parece necesario reconocer sobre la necesidad de dar con fines para la educación básica en las cárceles, que contemple el reconocimiento de la “especificidad” de esta modalidad educativa, la complejidad del acto educativo, distinguiéndola de la función de la cárcel o de cualquier instancia de tratamiento terapéutico que le adhiera cuestiones referidas a los “re” que como se ha visto en este trabajo han tenido una abultada crítica.

Parece necesario decir una vez más, que en tanto la educación (en cárceles y en cualquier lugar) como derecho humano tiene su orientación clara hacia el desarrollo integral de la persona, manifestada en una reducción de la situación de vulnerabilidad que han vivido y viven las personas encarceladas.

Parece necesario pensar la educación en cárceles desde la integración y análisis de las dimensiones que componen la idea de sujeto de la acción educativa en las cárceles, a sabiendas de las trayectorias de vida y el impacto que genera el encierro.

Parece necesario rescatar la idea de que las perspectivas de la educación de adultos, no sólo debe llevar a una mera acción de alfabetización o educación formal, sino sumar, de manera plena y efectiva, el aporte de las perspectivas de la educación permanente, la educación popular, la educación social y la educación en Derechos Humanos, en pos de favorecer la toma de conciencia de ser un sujeto de derechos y ligado a la idea de participación ciudadana y creación de la cultura.

Pero todo esto, obliga también a reconocer que es necesario considerar que en el presente estamos ante el encierro como la única la respuesta estatal,

“...de reaccionar ante la presencia de síntomas de problemas sociales graves como el desempleo, la inseguridad, la violencia, la delincuencia, etc. Frente a esto el sistema social tiene una naturaleza “totalizante”, y como componente de él, el sistema de administración de justicia y el sistema penitenciario se convierten en excelentes productores de exclusión y marginación...”¹

Todo esto obliga a reconocer la necesidad que las cárceles deben hacer que las condiciones siempre estructuralmente deteriorantes, lo sean en la menor medida posible, y se favorezca y facilite la apertura de la cárcel a la acción de instituciones comunitarias. *“La cárcel debe cambiar su estructura de mecanismo disciplinador y domesticador que implica un proceso de educación desocializadora, una “escuela” (si vale el término) de resentimiento y de venganza hacia los responsables de que se encuentren allí internados.”²*

Seguramente, y no de manera mágica pero sí sostenida, la vigencia de los Derechos Humanos en la cárcel, entre los que esta la educación, implica también

¹Vásquez R, María Alexandra. (2004)

² “.... Muy pocos logran rehacer su vida y encontrar la estabilidad laboral y emocional necesaria que les introduzca, ya que nunca antes estuvieron, en la llamada sociedad. Muy al contrario, logran conducirlo irreversiblemente por la senda del mal y la reincidencia delictiva...” Peraza Parga, Luis (2004)=

“humanizar la cárcel”, es decir, disminuir al mínimo posible las características que hacen de este recinto una institución deteriorante tanto para los reclusos como para el personal que allí trabaja.³

En este marco, se convierte en urgente tener la posibilidad real de tener garantizados los derechos a la educación, a la cultura y a la expresión, ya que constituyen en la privación de la libertad, un derecho fundamental y un requisito indispensable para el desarrollo humano. Esta garantía es la posibilidad cierta de “empoderamiento” y de dar “voz” a los que no tienen “voz”.

Para finalizar se hace necesario que la acción educativa tenga una fuerte inclusión de la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos, en las cárceles. Esto obligará, más allá de la propuesta realizada sobre los fines a:

- revertir la vulnerabilidad de las personas detenidas, que se manifiesta en la falta de voz o mejor dicho, en la pérdida del poder de la palabra, de su palabra. Es decir, intentando que los sujetos construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales.
- permitir a todos los hombres y mujeres encarcelados/as alcanzar su plenitud personal, sin perder de vista su ejercicio de derechos y responsabilidades, respetando la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades.
- abrir a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural, propiciando la conexión o, en nuestro caso, la re-conexión en las redes de la sociedad de época. Esto se logrará teniendo en cuenta la relevancia la Educación en Derechos Humanos, que permitirá generar en los alumnos privados de la libertad el reconocimiento de ser sujetos de derecho y a su vez, reconocer que aquella vulnerabilidad social puede ser reducida en parte a partir de esta toma de conciencia.
- impulsar la educación y la cultura en las cárceles en términos de oportunidad de reconquista de la dignidad, inscribiéndose como proyecto por parte del propio sujeto, ya que cualquiera altura y espesor de los muros, las palabras tendrán la capacidad de ser la sustancia-sustento de ese sujeto.

Darle impulso a la Educación Pública en las Cárceles es una contribución al desarrollo real y sostenible de la sociedad que la pone en práctica.

El derecho al trabajo, a la vivienda, a la justicia, al amor, a la educación, son los factores que las políticas sociales del Estado deberían restituir para que cada vez más se pueda educar fuera de los muros de la cárcel y no tras ellos⁴.

Prof. Francisco José Scarfó

Nº de Legajo 49121/3

franciscoscarfo@speedy.com.ar

telf.

4707784

³ Sánchez de Calles, Gloria (2004)=

⁴ Conclusiones del “Primer Congreso Nacional de Educación en las Cárceles – Educar tras los muros –”, Univ. Del Centro, Olavarría, Pcia. de Bs. As. , Octubre de 2000.

Bibliografía Utilizada.

1. Bujan, J y Ferrando, Victor, *La cárcel una perspectiva crítica*, Ed. AD-HOC, Buenos Aires, 1998
2. Coleye A. *La administración Penitenciaria en el contexto de los Derechos Humanos*. Edit. International Centre For Prisión Studies, Londres, Reino Unido, 2002.
3. Corsi, Jorge “El síndrome de “Burnout” en profesionales trabajando en el campo de la violencia doméstica”, Fundación Mujeres, 2000.
4. Georg Henrik von Wright, en “*Explicación y comprensión*”. *Capítulo III: Intencionalidad y explicación teleológica*. Edit. Alianza Universidad. Madrid. España. 1979
5. Guarinos, A y Moreno Oliver, F; *Alfabetización en el Medio Penitenciario*. Edit. Popular, Madrid, España, 1990.
6. García, D. y Caamaño, C. *Manual Práctico para defenderse de la Cárcel*. Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales (INECIP), Buenos Aires, 2006.
7. International Penal Reform, *Manual de la buena práctica penitenciaria*. 2da. Edición (R332m), San José, Costa Rica, 2002.
8. Kessler, Gabel, *Sociología del delito amateur*, Editorial Paidós, Buenos Aires, setiembre de 2004
9. Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, elaborado para la UNESCO, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001
10. Núñez, V. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Edit. Santillana, Bs. As. 1999
11. Procuración Penitenciaria Federal, *Informe Anual 2002 de la Procuración Penitenciaria Federal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mayo de 2003.
 - *Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal 2003-2005*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mayo de 2006
12. Salinas, Raúl. *El problema Carcelario: límites del castigo*. Editorial Capital Intelectual Buenos Aires, 2006
13. Wacquant Lóic, *Las cárceles de la miseria*. Edit. Manantial, Buenos Aires, 1999.

Artículos y documentos utilizados

1. Almeida, Mariana L.B. de. “Mujeres tras las rejas: presas de una doble condena”, 2005, en página web de UBA, www.fsoc.uba.ar/modules/aaf/article.php
2. Área Educativa de la Subsecretaría de Política Penitenciaria y Readaptación Social, Documento “Programa de Educación, trabajo y cultura en las unidades carcelarias del Servicio Penitenciario Bonaerense”. provincia de Buenos Aires. La Plata, 2003.
3. Arnanz Vilalta, Enrique. “Educar en la Prisión: la situación actual y futuros retos”, *Resumen de Prensa*, N° 89, Federación Española de Universidades Populares, abril 1995, Madrid, España.
4. Baratta, Alessandro. Ponencia “Por un concepto crítico de “reintegración social” del condenado”, presentada en el Seminario “Criminología Crítica y Sistema Penal”, organizado por Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, en Lima, Perú, Septiembre de 1990.
5. Bizarra, Ricardo, “La escuela en la cárcel: la posibilidad de un espacio abierto en Instituciones cerradas”, Ponencia en la Conferencia “La Educación pública en las cárceles”, Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, UNLP, La Plata, octubre, 2002. Argentina
6. Carranza, Elías. “El sistema es el que genera inequidad y delito”. Domingo, 23 de Noviembre de 2003. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-28478-2003-11-23.html>
7. Conclusiones del “Primer Congreso Nacional de Educación en las Cárces – Educar tras los muros”, Univ. Del Centro, Olavarría, Prov. de Bs. As. , Octubre de 2000.
8. Conclusiones del “I Taller Nacional Sobre Educación de Jóvenes y Adultos en Recintos Carcelarios”, organizado por El Equipo Distrital de Educación de Oruro, Bolivia, la Dirección Departamental de Educación de Oruro y la Asociación Alemana de Educación de Adultos de Bolivia.

9. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General 12, documento de Naciones Unidas: E/C.12/1999/5. Directrices de Maastricht sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
10. CONFITEA, “5ta. Conferencia Internacional de Educación de Adultos: Educación de adultos y reclusos”, Hamburgo, 1997.
11. Cosman J. W., “Motivos del fracaso de la educación en las cárceles”, *Educación de Adultos y Desarrollo*. Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana Para la Educación de Adultos, N° 40, 1993, Bonn, Alemania.
12. Cuadernillo: “Legislación a favor de la educación de los detenidos”. *Selección de artículos de la Constitución Nacional, Provincial y Ley 12.256*, elaborado por el tribunal de Casación de la Prov. de Bs. As. para el curso de Lenguaje Penal, dictado en La Plata, 1999-2000.
13. De Mayer, Marc. “Educación en las cárceles: palabras liberadoras”, en revista *Educación de Adultos y Desarrollo*, ICI de la Asociación Alemana para la educación de Adultos, N° 49, 1997, Bonn, Alemania.
14. Dirección General de Cultura y Educación. - Dirección de Capacitación, “Módulo 1: Educación e instituciones escolares en el ámbito de las cárceles”. Prov. de Bs. As. , Mayo 2003.
 - “Resolución N° 431: La Transformación Educativa en la educación de Adultos y anexos”, Prov. de Bs. As. , Marzo 1999.
 - “Resolución N° 68: Reglamentación para los servicios Educativos de extensión Educativa y formación profesional”, Prov. de Bs. As. , Julio 1987
15. EGBA N° 721, 746 y 701. *Revista “Portavoces, Retomando La Palabra...”*, Revista Institucional. Día Internacional de la alfabetización. La Plata. Argentina. 2005
16. Fallo de la Corte Suprema de la nación Argentina en la causa Verbitsky, Horacio s/ habeas corpus" - CSJN - 03/05/2005 www.cels.org.ar
17. García Muñoz, Soledad, “La Progresiva Generalización De La Protección Internacional De Los Derechos Humanos” *Revista Electrónica de Estudios Internacionales* –2001 www.reei.org
18. Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárcels (GESEC). - “Aproximación al perfil del educador de escuelas con sede en cárceles”, presentado en la “I Jornada de docentes de EGBA con sede en cárceles de La Plata”, 13 de julio de 2002, La Plata, Argentina.
 - Encuesta Sociocultural. EGBA N° 701, N° 731 y N° 721 correspondientes respectivamente a las Unidades Penales N° 1 de L. Olmos, N° 9 de La Plata y N° 34 de Melchor Romero, Octubre de 2003.
19. Instituto de Derechos Humanos. Curso básico sobre el sistema universal de protección de los derechos humanos. Material de Lectura obligatoria en el programa de Protección internacional de los derechos humanos I: El sistema de las Naciones Unidas, Maestría en DDHH, IDH, UNLP. 2004
20. Instituto de Educación de la UNESCO (UIE), “Manual sobre la Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios”, 1994.
21. IIDH, Instrumentos Internacionales de Protección de DDHH”, Costa Rica, 1999. www.iidh.edu.cr
22. Magendzo Abraham, K. “Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos”, Instituto Árabe de Derechos Humanos con sede en Túnez, Centro de Información y Capacitación en Derechos Humanos de Marruecos, Julio 2002.
23. Neuman, Elías en artículo “Violencia y represión en tiempos del neoliberalismo”, 26/05/05, Agencia de Noticias Pelota de Trapo, Buenos Aires
24. Peraza Parga, Luis. “Las cárceles” *Revista virtual La Insignia*. México, mayo del 2004. <http://www.lainsignia.org>
25. Procuración Penitenciaria Federal. Recomendación N° 235 del Procurador Penitenciario Federal, 24 de abril de 2002, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
 - Procuración Penitenciaria Federal. “El derecho a la educación en las cárceles: su caracterización conceptual y su efectivización en el marco de la acción de la Procuración Penitenciaria de la Nación”. Documento producido por la Procuración Penitenciaria Federal para la Capacitación: Trayecto Formativo 2006-2007, Área de Desarrollo Profesional Docente y el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro dependiente del Ministerio de Educación, CyT, de la Nación, Ciudad de Buenos Aires 9 de mayo de 2006

26. Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Curricular (PC). EGBA 701, D.G.de C. y E., Rama de Educ. de Adultos. U.P. N° 01. Lisandro Olmos, La Plata. Prov. de Buenos Aires. 2005
27. Revista *Causa Popular de la Argentina*, Artículo “Historias detrás de la mirilla: la voluntad de los estudiantes del Pabellón 9”. (25-09-2004)
<http://www.causapopular.com.ar/article130.html>
28. Rodino, Ana. “La educación en valores entendida como educación en DDHH”, Selección de textos, *XX Curso interdisciplinario de DDHH*, 2002, Costa Rica.
29. Salinas, R. “El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social”, en *Memoria de la Conferencia latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión*. Edit por International Penal Reform, San José, Costa Rica, noviembre 2002.
30. Sánchez de Calles, Gloria. “El Anexo Criminológico En La Cárcel Nacional De Maracaibo”, *Encuentro de Criminología*, Mérida, Venezuela, 2004.
31. Scarfó, F.J. “El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en derechos Humanos”, *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, N° 36, San José, Costa Rica, Julio – diciembre 2003
 - Ponencia “Rasgos identificatorios de las EGBA en las Cárceles de La Plata, para delinear criterios y/o factores que mejoren la calidad de la enseñanza”, en el Primer Congreso Nacional de Educación en las Cárceles: “Educar Tras los Muros”, Olavarría, Prov. de Bs. As., Octubre de 2000.
 - “Taller de Comunicación en la Educación, en la Esc. N° 746, U.P. N° 17, Lisandro Olmos”, Cátedra Comunicación y Educación – Fac. de Periodismo y Comunicación Social, Carrera Lic. En Ciencias de la Educación, Fac. de Humanidades y Cs. De la Educ., UNLP, La Plata, Prov. de Bs. As. Junio – Julio de 2001.
 - “El derecho a la educación en las cárceles: caracterización conceptual y su efectivización”, *Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal 2003-2005*. Procuración Penitenciaria Federal. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mayo de 2006
32. Sirvent, María Teresa. “Precisando términos. Pero...¿ es solo cuestión de términos?” (mimeo) 1993 *Documento de la cátedra de Educación No formal*, Dpto. de Ciencias de la Educación, Fac. De Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina
33. Tomasevski Katarina. Contenido y vigencia del derecho a la educación, *Cuadernos Pedagógicos*. IIDH, San José de Costa Rica, 2003.
 - “Indicadores del derecho a la educación”, *XXII Curso Interdisciplinario en DDHH*, IIDH, Costa Rica. 2004
34. Vásquez R, María Alexandra. “Las Cárceles Venezolanas: Vulneración flagrante de los derechos humanos de las personas privadas de libertad.” *Red Penitenciaria Venezolana*, Universidad de Zulia, Venezuela, 2004.
35. Zaffaroni, Eugenio. “La Filosofía del sistema penitenciario contemporáneo”, *Cuadernos de la Cárcel*. Edición especial de *No hay derecho* (Beloff, M; Bovino, A. y Curtis, C. comps.) Edit La Galera, Buenos Aires, 1991.

Bibliografía consultada.

36. Freire P., *Pedagogía del oprimido*. Edit. Paz e Terra, San Pablo. 1974.
37. Dicker G. y Terigi, F. *La Formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*, Ed. Paidós, Bs. As. , 1997.
38. Foucault, M. *Vigilar y Castigar*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid, 1976.
39. Goffman, E, *Internados*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1985.
40. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *II Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. Edit. Investigaciones Jurídicas S. A., San José, Costa Rica, diciembre 2002.
41. Procuración Gral. de la Suprema Corte de Justicia de la Prov. De Bs. As. , *Jornadas “Eje Educativo y Sistema Carcelario”*, La Plata, 1999.

Artículos y documentos consultados

42. Carranza, Elías. “Las prisiones en Latinoamérica” *Memoria de la Conferencia latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión*. Edit International Penal Reform, San José, Costa Rica, noviembre 2002.
43. Clarín, A Fondo: Elías Neuman, Criminólogo: “A las cárceles llegan sólo delincuentes fracasados”, Sección Opinión, Cap. Fed. 30-4-00.
44. Diagnóstico Situacional Institucional EGBA 721, D.G.de C. y E., Rama de Educ. de Adultos. U.P. N° 34 y 10 Melchor Romero, La Plata. Prov. de Buenos Aires. 2000
45. Diagnóstico Situacional Institucional EGBA 701, D.G.de C. y E., Rama de Educ. de Adultos. U.P. N° 1. Lisandro Olmos, La Plata. Prov. de Buenos Aires. 2000
46. Diagnóstico Situacional Institucional EGBA 746, D.G.de C. y E., Rama de Educ. de Adultos. U.P. N° 17 y 25, Lisandro Olmos La Plata. Prov. de Buenos Aires. 2000
47. Dirección General de Cultura y Educación. - Rama de Educ. de Adultos, “II Jornadas de Perfeccionamiento Docente”, Prov. de Bs. As. , Junio 1993.
48. Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles (GESEC). Encuesta a docentes de educación básica en cárceles: entrevistas a docentes de las EGBA N° 701, N° 731, N° 746 y N° 721 de La Plata, en Octubre de 2004.
49. Magendzo Abraham, K. “Derechos Humanos y Currículum escolar”, en *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, N° 36, San José, Costa Rica, Julio – diciembre 2003
50. Marzo, A. “Educación y trabajo en prisión: situación en el ámbito de la Comunidad Europea”, *Resumen de Prensa*, Federación Española de Universidades Populares, Madrid, España, mayo 1992.
51. Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Curricular (PC). EGBA 721, D.G.de C. y E., Rama de Educ. de Adultos. U.P. N° 34 y 10 Melchor Romero, La Plata. Prov. de Buenos Aires. 2005
52. Programa del Seminario-taller “Educación Pública en la privación de libertad”, organizado por la Comisión Universitaria Sobre la Educación Pública en las Cárceles –Secretaría de Extensión de la UNLP- , El GESEC – Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles – La Plata- y el IDH – Instituto de Derechos Humanos, Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales, UNLP-. Agosto-setiembre 2006.
53. Randel, H, Observatorio Internacional sobre la Educación en Cárceles, www.educationinprison.org
54. Toro D. “Reincorporación social”, *Memoria de la Conferencia latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión*, editado por International Penal Reform, San José, Costa Rica, noviembre 2002.
55. Viyoro Ramírez J.J. “Educación y entornos penitenciarios: la participación”, *V Escuela de Contrastes*, Federación de Asociaciones de Educadores de Personas Adultos, Zaragoza, España, 1999.

INFORME SOBRE EDUCACIÓN EN CÁRCELES

El presente informe es una investigación por encuesta realizada por el Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles (GESEC) en las Unidades Penales n° 1 y n° 9 de Olmos y n° 34 de Romero, en Octubre de 2003, a los 202 internos escolarizados.

El G.E.S.E.C. desarrolla específicamente actividades académicas de investigación sobre la educación y su articulación con el contexto carcelario y la sociedad en general. El mismo asume su actividad académica interdisciplinariamente y con un compromiso de lograr una educación de calidad para todos los privados de la libertad.

Principalmente trabaja por el ejercicio efectivo del derecho a la educación de las personas detenidas en Unidades Penales en el marco de los **Derechos Humanos** y su posibilidad de ser una educación de calidad que permita acceder y disponer de la cultura, del conocimiento de los derechos humanos y responsabilidades como ciudadanos, de rescribir la historia personal, de criticar la lógica de poder en la sociedad y un mejoramiento de la calidad de vida de los alojados en las Unidades Penales.

En primer lugar señalar como indubitable el **derecho a la educación** de las personas privadas de la libertad y la búsqueda de una "calidad educativa real" de este derecho, en el reconocimiento de la "complejidad" y la "particularidad" de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados adelante en el ámbito del encierro y su impacto en los participantes (alumnos/as y docentes).

Se dice con esto que no sólo hay que garantizar el derecho a la educación y la calidad de

éste, sino que también es un derecho humano recibir una Educación en Derechos Humanos (EDH) y ésta entendida como la posibilidad real de todas las personas – independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales y culturales – de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita: Comprender sus derechos y respectivas responsabilidades; Respetar y proteger los DH de otras personas; Entender la interrelación entre DH, estado de derecho y sistema democrático de gobierno; Ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los DH. De esta manera se desprende que la EDH es un componente del Derecho a la Educación y condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los DH y para la vida democrática.

El GESEC sostiene que la educación en las cárceles favorece la reducción de la vulnerabilidad social, cultural y psicológica de los alumnos, puesto que se vincula estrechamente con el efecto de la educación en la subjetividad, la autoestima, la autonomía y la reconstrucción del yo. La educación y la escuela son generadoras de subjetividad y esto impele una gran responsabilidad en cuanto a discursos, prácticas y acciones institucionales e individuales que se construyen y mantienen dentro de ellas y en especial en las que están insertas en las cárceles.

Objetivos de la investigación

Los objetivos de la encuesta son por un lado poder trazar características y condiciones sociales y familiares que reúnen las

personas que culminan en la cárcel, deteniéndonos en el antes, para comenzar a pensar las complejidades de la educación en el ámbito carcelario a partir de datos sólidos acerca de la población que atiende; y también, de alguna forma, poner a prueba la hipótesis de la exclusión social como marco propicio de cierto tipo de delito. Es decir si quienes están presos son sujetos sometidos a una conculcación sistemática de sus (los) derechos (a veces, por varias generaciones), con un acceso a la educación, a la salud, a la vivienda, a la justicia, al trabajo, al agua, etc, reducido y de una calidad "indeseable" que los conforma como una población altamente vulnerable y condenada a la marginalidad y por que no operable al control social a través del encierro.

En cierta forma lo que intentamos es comenzar a rastrear la relación entre la falta –en los hecho- de derechos humanos y ciudadanos la vulnerabilidad, la marginalidad y la delincuencia, en el contexto de un estado ausente.

Herramienta de investigación

En esta investigación se decidió la utilización de una encuesta estructurada en 10 apartados:

- Los dos primeros ejes intenta establecer características generales de las personas detenidas que asisten a la escuela, estos son:

- 1) Edad
- 2) Lugar de procedencia

- Los siguientes 6 apartados pretenden rastrear las condiciones socio-económicas de los alumnos:

- 3) Vivienda
- 4) Salud y conductas adictivas
- 5) Composición familiar
- 6) Escolaridad previa
- 7) Experiencia laborales
- 8) Participación en la Comunidad

- La ultima parte trata intenta un primer acercamiento a la complejidad del Sistema Penal

a partir de la situación penal del detenido y a la vida dentro de la Unidad Penitenciaria a partir de la convivencia entre internos:

- 9) Vínculos con instituciones cerradas previas a la UP; Situación procesal y reincidencia
- 10) Pautas de convivencia intrainstitucionales.

La idea de la encuesta es poder contar con datos cuantificables que indiquen –de algún modo- la realidad social de los alumnos que componen la comunidad educativa en la cárcel.

Las consideraciones de este informe no pretenden ser de ningún modo concluyente sino mas bien un primer acercamiento a una realidad poco investigada -la vida en el encierro- y muy crucial en un momento particular en el que se evidencia la crisis del sistema jurídico-penal, en donde este muestra se deficiencia en la prevención y control del delito.

Este trabajo más bien tiene como objeto repensar ciertas cuestiones que atañen a nuestro "sistema social" señalando, a su vez, posibles caminos reflexivos que devengan en futuras investigaciones y operando como un disparador de nuevos interrogantes.

Análisis de encuestas:

Córdoba, Gabriela.
Genoud, Gelly.
Olivera, Cecilia.

Programación de la encuesta:

De Simone, Fabián.

Muestra: 202 encuestas a internos escolarizados
Período: 15 al 27 de octubre de 2003
Relevamiento: U.P. N° 1 de Olmos, U.P. N° 9 de Olmos, U.P. N° 34 Romero.

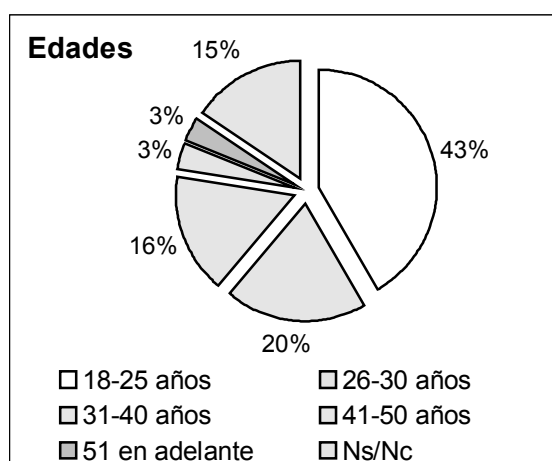
- ANÁLISIS GENERAL -

1- Edad

Entre los 20-23 años se observa la mayor concentración de edades.

Un 15% de los encuestados no responde este ítem, creemos que el problema parte de la disposición de la pregunta en el cuestionario, y no a otra causa; ya que no consideramos que esta pregunta fuese comprometedor para la situación del interno, o que este ignore su edad.

Sin considerar a quienes no respondieron podemos ver que entre los 20 y 26 años se halla mas del 50% de la población que asiste a la escuela. La concentración se mantiene alta hasta los 30 años; a partir de allí baja en forma escalonada hasta los 56 años –edad máxima registrada-.

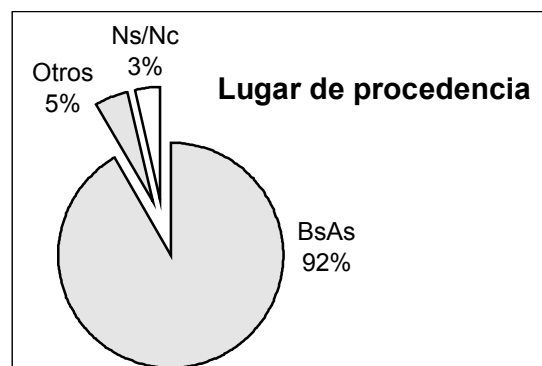


No podemos determinar si existe alguna correlación entre edad y asistencia a la escuela, uno de los factores que podría estar operando es

mayor interés por completar la educación formal en quienes son mas jóvenes.

2- Lugar de procedencia

En el análisis de las encuestas realizadas a la población que asiste a la escuela del penal se observa que la mayoría de los internos provienen del Conurbano Bonaerense, casi el 80%. La procedencia de los internos coincide con el mapa de la pobreza argentina¹.



La mayoría de los internos provienen del Gran Buenos Aires, por este motivo hemos establecido –siguiendo la metodología utilizada

¹ En nuestro país, según los índices brindados por el INDEC, en los municipios del Conurbano Bonaerense, la pobreza asciende al 59,2%, y la indigencia al 27,9%.

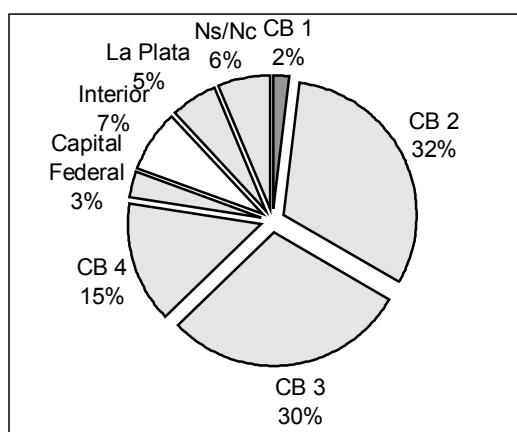
en trabajos sobre el Conurbano Bonaerense²- cuatro áreas geográficas. La heterogeneización creciente que afecta al Gran Buenos Aires hace necesario una división que facilite el análisis. Cuatro zonas homogéneas surgen de la asociación entre índices tales como: población cubierta por algún sistema de salud, hogares con jefe con primaria incompleta, hogares con baño de uso exclusivo, hogares con ingreso per cápita en el estrato 1. Cuatro espacios diferenciados surgen de este cruce:

CB1: Integrado por los partidos de San Isidro y Vicente López.

CB2: Conformado por los partidos de San Martín, Tres de Febrero, Hurlingham, Ituzaingó, Morón, La Matanza, y Avellaneda.

CB3: Constituido por los partidos de Berazategui, Quilmes, Almirante Brown, Lanús y Lomas de Zamora.

CB4: Formado por los partidos de Florencio Varela, Esteban Echeverría, Merlo, Moreno, José C. Paz, Malvinas Argentinas y San Miguel, San Fernando y Tigre.



Aun tomando estas zonas por separado el peso relativo de cada una de estas áreas es mayor en relación al resto de las regiones que se

² Ver PANIGO y LORENZETTI, Exclusión Social en el Conurbano Bonaerense –una nueva aproximación metodológica-, 1998.

observan. Solo un 7% proviene del interior de la provincia y un 5% de la ciudad de La Plata.

La concentración de internos provenientes del **CB2** es levemente mayor a la de los provenientes de **CB3**. Estas dos áreas reúnen al 62% de los encuestados. A lo que se suma un 15% que le otorga el **CB4**.

La relación entre exclusión social³ y delito quedaría, a nuestro entender, claramente expuesta en esta distribución.

3- Vivienda

A partir de la lectura de los gráficos y teniendo en cuenta que las preguntas referidas a vivienda poseen una alta carga social⁴ en la que se pone en juego, entre otras cosas, la dignidad del grupo familiar, las respuestas podrían tener una cierta distorsión de lo que en efecto ocurre en la realidad.

De igual manera queremos poner en evidencia que encontramos cierta coherencia en el cruce entre las respuestas de diferentes preguntas.

3-a. Tipo de Vivienda y Materiales predominantes:

Observamos una cierta correspondencia entre tipo de vivienda y materiales predominantes. En el caso de viviendas precarias, por ejemplo, podemos notar que el material utilizado también es precario. Lo mismo ocurre con los otros tipos de viviendas.

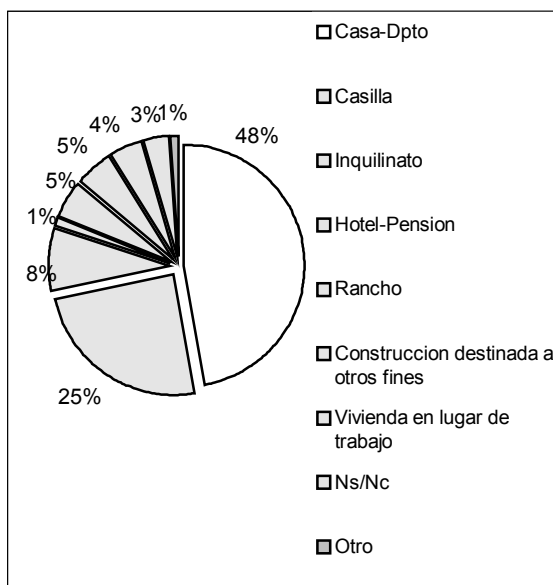
A partir de este lineamiento se puede advertir que, en el gráfico 3.1, el 48% de los

³ Con exclusión social hacemos referencia al proceso de marginalidad producto del empobrecimiento de la sociedad y retraimiento del Estado.

⁴ La “carga social” en el tema vivienda se debe a que existen ciertos indicadores o categorías (villa, chapa, adobe, usurpada, rancho, casilla, etc.) que pueden llegar a ser sentidos –por el encuestado- como degradantes o descalificativos.

encuestados, vive en Casa-Departamento, esto tiene una cierta relación con el 54% que contesto que los materiales predominantes de su vivienda son de mampostería .

Lo mismo sucede si sumamos el 25% que vive en Casilla y el 5% que vive en Rancho, este 30 % tiene correspondencia con el 34% de la población cuyos materiales de la vivienda son: Chapa 18%, Madera 13%, y Adobe 13%.

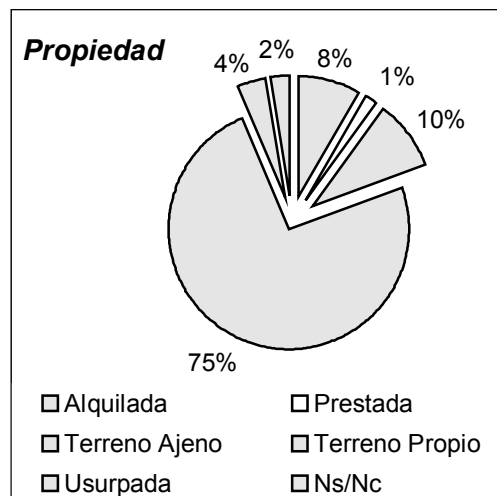


3-b. Propiedad:

Siguiendo este lineamiento también podemos encontrar, cierta relación en lo que se refiere a la propiedad. Se puede observar que el 75% declaró tener terreno propio, teniendo correspondencia con el 78 % que sostuvo vivir en: 48% de Casa-Departamento, el 25% de casilla y el 5 % de rancho. De acuerdo a estos datos podemos inferir que, antes de ingresar al penal, los encuestados poseerían cierta “estabilidad geográfica”, indicando la importancia del asentamiento espacial en su modo de vida .

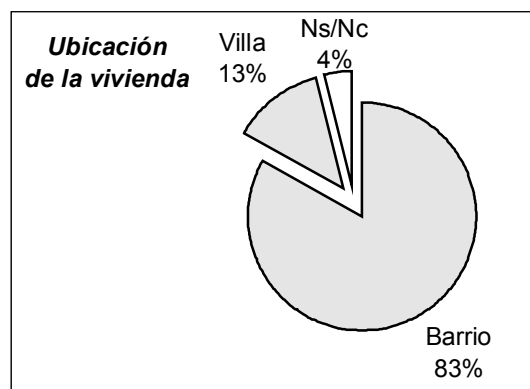
A su vez cabe advertir que el 13% no posee vivienda propia (habitan en el lugar de trabajo un 4%, en Hotel-pensión 1% y en Inquilinato 8%), creando condiciones de inestabilidad; que podría obstaculizar el afianzamiento con el barrio y la participación a

partir de el. Este porcentaje se corresponde con 13% de los encuestados quienes expresaron que la propiedad no le pertenece (4% Usurpada, 8% Alquilada y 1% Prestada).



3-d. Zona y ubicación de la vivienda:

A partir de la lectura de los grafico podemos señalar que un elevado porcentaje de encuestados que vive en barrios (83%), frente al 13% que vive en villas. En la interpretación de este punto es necesario tener en cuenta que puede resultar difícil –para el preso- auto-calificar el lugar donde vive como “villa”; ya que al ser su lugar de pertenencia lo reconoce como “barrio”.

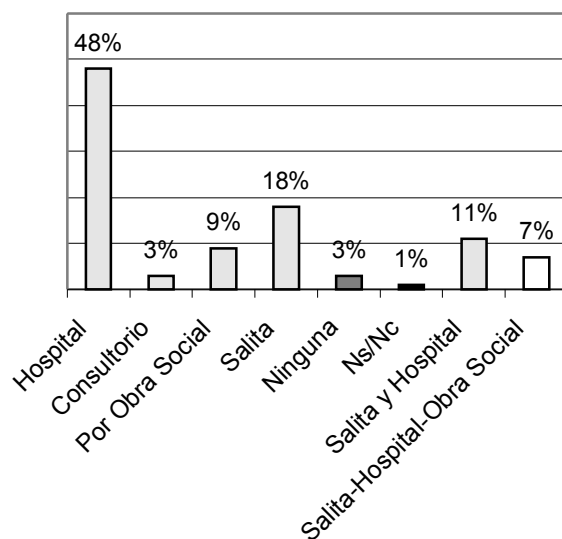


La pregunta sobre en que zona se ubica la vivienda parece ser de mayor comprensión para el encuestado, la distinción entre quienes viven en un área urbana (87%) y quienes lo

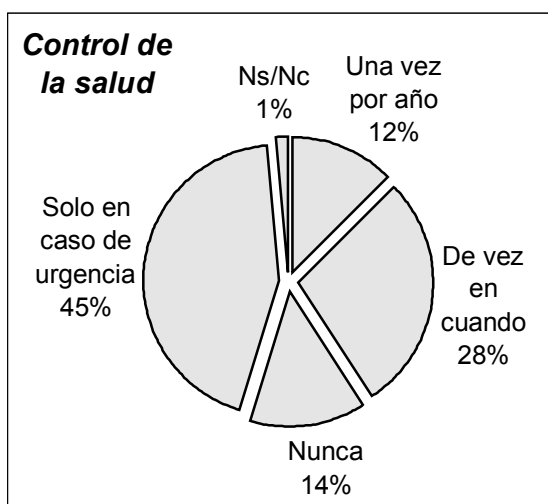
hacen en una zona rural (4 %) aparece aquí mas claramente definida.

4- Salud

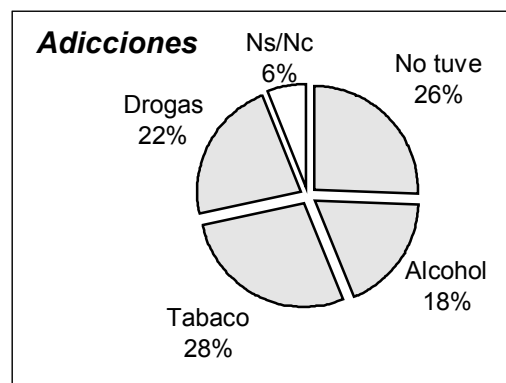
El grueso de quienes se encuentran en la cárcel no poseía cobertura en salud. El 77% se atendía –antes de ingresar al penal- en hospitales y salitas. Este porcentaje coincide con los que se reconocen dentro del sistema público en lo referente a cobertura médica y aquellos que no reconocen ningún tipo de cobertura que sumados asciende al 76%.



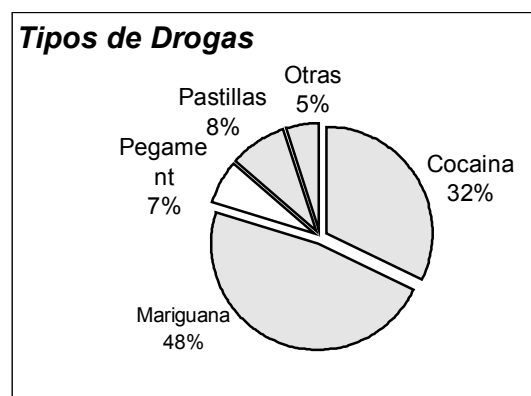
Mas del 50% no se atendía nunca o lo hacía en caso de urgencia.



De la población encuestada el 26% admite no tener adicciones. Entre quienes reconocen haber desarrollado algún tipo de adicción prima el tabaco, en segundo lugar las drogas y luego al alcohol.

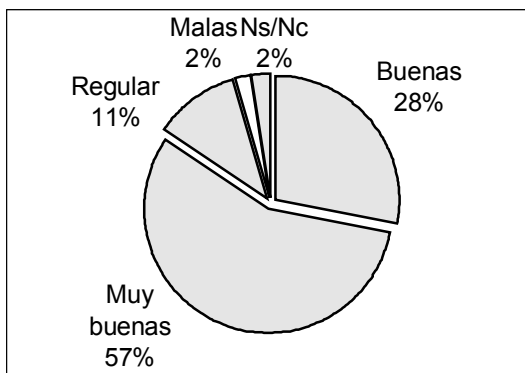


La marihuana aparece como la droga mas consumida en un 48% a que le sigue la cocaína en un 32%.

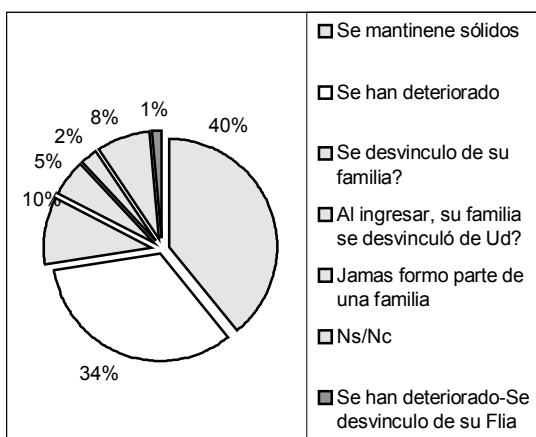


5- La familia

Lo importante a rescatar aquí es que existe una percepción por parte de los internos de que los vínculos con su familia más allá de que se hayan deteriorado -o ésta desvinculado-, son buenas, o muy buenas en un 85 %.

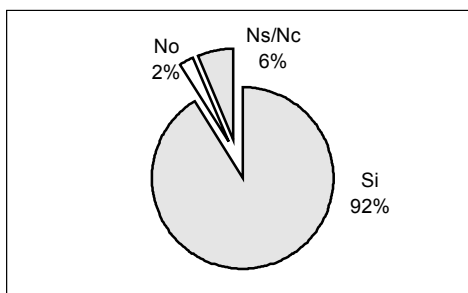


Un 40% de los encuestados respondió que se mantienen sólidos los lazos con su familia, mientras que un 34% que se han deteriorado. Un 26% reconoció tener algún familiar detenido.

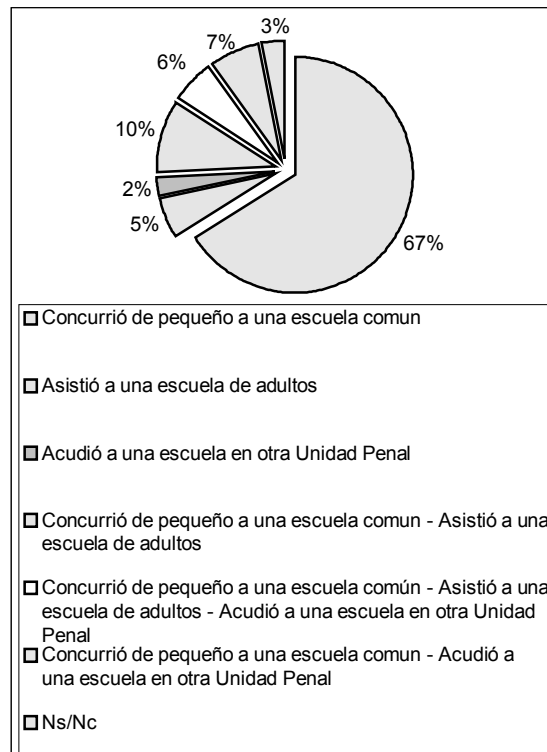


6- Educación

Del total de los entrevistados un 92% responde saber leer y escribir; este dato coincide con quienes han asistido a la escuela alguna vez.

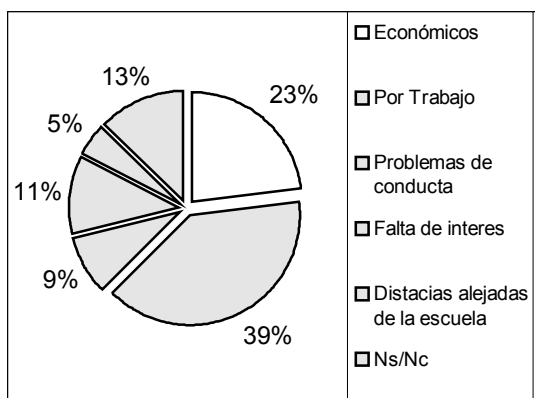


Del total de los encuestados el 90% asistió de pequeño a una escuela, un 5% lo hizo a una escuela de adultos, y un 2% concurrió a la escuela recién dentro de una Unidad penal.

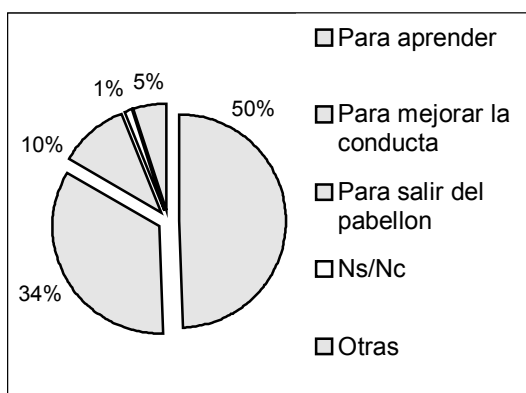


Los motivos de **deserción escolar** un 39% lo hizo por trabajo, a lo que se le suma un 23% por motivos económicos. Sin tener en cuenta a quienes no responden esta pregunta (un 13%) el grueso de las deserciones esta vinculados a recursos económicos escasos (72%), este dato da cuenta del proceso de marginalidad y exclusión social al que esta sometido una amplio y creciente porcentaje de la población, operando como disgregador social en aquellos sectores que no tienen sus derechos garantizados.

Es importante destacar que si bien el 72 % de los encuestados son procesados, estos eligen, más allá de su inestabilidad, o incertidumbre procesal, ir a la escuela.



Los motivos por los que ingresan a la escuela de la unidad penal son en mayor medida para aprender y en menor medida para mejorar la evaluación de conducta. Un porcentaje sin relevancia lo hace para salir del pabellón.

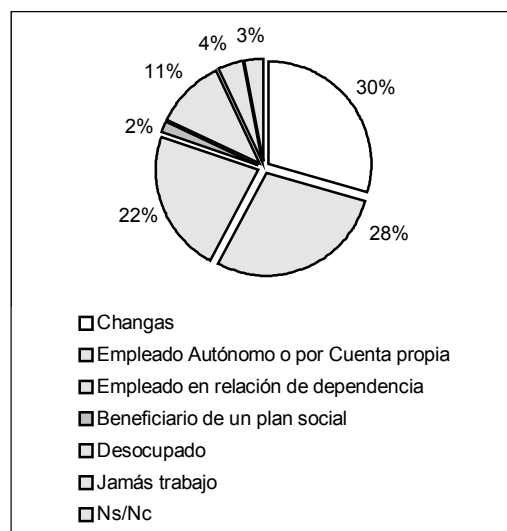


7- Trabajo

De los datos podemos inferir una precariedad en la situación laboral de los encuestados. Considerando a aquellos que trabajaron haciendo changas (30%), quienes estaban desocupados (11%) o nunca trabajaron (4%) y los beneficiarios de un plan social (2%) que suman un 47% se pone de manifiesto el deterioro laboral, y por ende económico, de sectores cada vez más amplios de la sociedad que se traduce en la población encuestada de manera elocuente.

Sin embargo del 50% restante no puede inferirse una situación laboral mucho mas

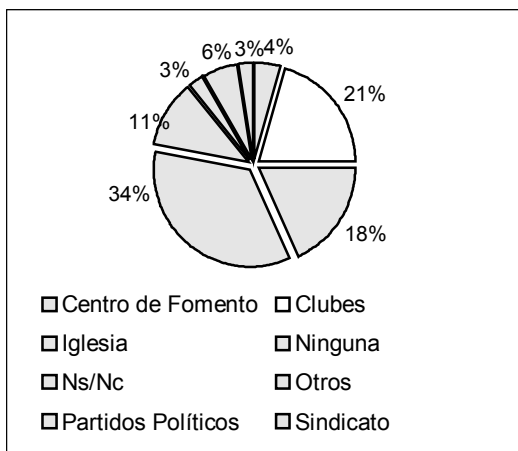
favorable. Un 22% es empleado en relación de dependencia y un 28% responde ser empleado autónomo. El problema que aparece aquí, es la capacidad de alcance de estas categorías, ya que no podemos establecer a partir de ellas el grado de estabilidad laboral y trabajo efectivo prolongado a través del tiempo.



8- Participación en la Comunidad

De los datos procesados se puede establecer que una parte importante de los internos que asisten a la escuela nunca han participado en organizaciones de la comunidad, que sumado a quienes no contestan asciende a más del 50 %.

Podría pensarse que la no participación en instituciones comunitarias tiene que ver con que la mayoría de los internos son jóvenes puesto que no podemos ignorar que existe una menor participación social desde las nuevas generaciones. Creemos que esta disminución es producto de una exclusión etaria a la que, en este caso, se agrega una exclusión socio económica anterior y de mayor relevancia, que acarrearía como resultado una desvinculación importante en la participación social.



El modo de insertarse en la comunidad se da principalmente a través de clubes o de la iglesia, que –en una distribución casi idéntica, 38% y 33% respectivamente- reúnen el 71% de las participaciones cifra que corresponde al 38% de los encuestados. Consideramos que la razón por la cual es el club (principalmente) la forma en que se vinculan colectivamente y no otras organizaciones mas tradicionales como sindicatos, partidos políticos, sociedades de fomento se debe al debilitamiento de la función social que estas mismas instituciones experimentan.

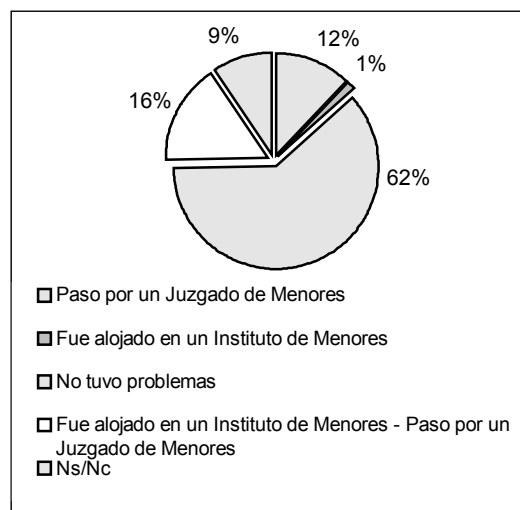
Con referencia a este punto no debemos perder de vista el avance de la Iglesia Evangelista que se da conjuntamente al proceso creciente de marginalidad social al que asistimos como sociedad. La participación en ella no puede ser entendida desde el sentido religioso tradicional, sino que es parte de un nuevo fenómeno social que posee varios aspectos. La Iglesia Evangelista aparece dentro de los primeros lugares en la organización de practicas colectiva en los sectores marginales; entonces cabría preguntarse si existe alguna relación en los datos que registramos en esta encuesta.

9- Situación Penal

9.1- Situación antes de pasar por la unidad penal.

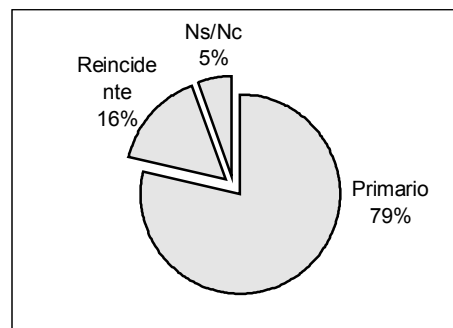
En el grafico se observa cual era la situación de los encuestados antes de ingresar a la

unidad penal, allí se observa que un alto porcentaje (62 %) manifiesta no haber tenido problemas antes de ingresar al penal, mientras que un 29% paso por algún juzgado o fue alojado en algún instituto. A partir de este dato cabría preguntarse cual es la función que desempeñan los juzgados e institutos de menores: ¿Son realmente efectivos en la problemática del delito o mas bien la antesala de la cárcel?



9.2- Situación Procesal

En cuanto a la situación procesal de los internos, el grafico muestra que un alto porcentaje (79 %) es primario, mientras que un 16 % ser reincidente.

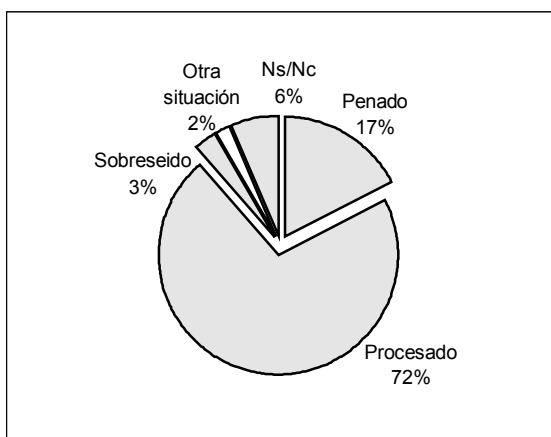


Podemos pensar una asociación entre la gran cantidad de jóvenes y que la situación procesal generalizada sea la primaria, ya que

observamos que quienes son reincidentes poseen en su mayoría mas de 30 años.

9.4- Según el estado de su causa.

Podemos advertir que el 72% de los internos es procesado, mientras que solo un 17 % penado.



Si la proporción de escaso número de sentencias se mantiene en el total de la población carcelaria –idea no desacertada si tenemos en cuenta la lentitud del sistema judicial- deberíamos preguntarnos acerca de la real función de las cárceles en el “resocialización” de quien delinque. Puesto que la mayoría de quienes allí se encuentran no han sido penados jurídicamente las cárceles se estarían convirtiendo de esta forma en depósitos de pobres ⁵.

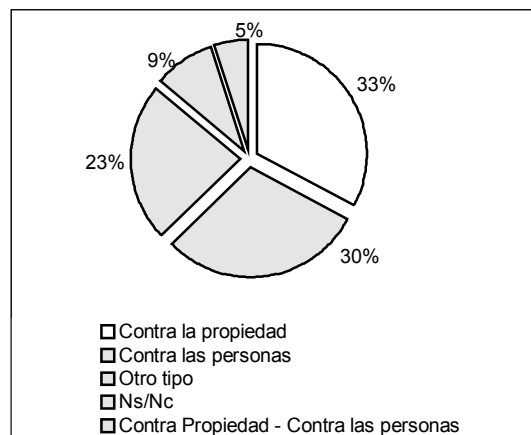
Creemos que esta información es de crucial importancia dada la altísima cantidad y proporción de personas privadas de la libertad en carácter de procesadas, es decir, nos referimos a la existencia de personas encarceladas, en una situación que ven afectadas sus derechos sin que medie una condena.

⁵ La pregunta aquí gira en torno a la función del sistema penal y a la forma en que debe llevar a cabo tareas para la cual no ha sido diseñado. Por ejemplo: Como debe ser tratado un interno (que es el 72%) al que aun no se le comprobó la culpabilidad -o inocencia- del delito del que se le acusa, y como lleva entonces adelante la tarea de “reeducar” para la inserción del delincuente en la sociedad si su tarea primordial pasa a ser otra la de “alojar” “sospechosos”.

Este dato también nos permite marcar una relación entre la utilización generalizada del encierro preventivo por parte de la justicia, y la situación de sobrepoblación y hacinamiento, y su influencia en el deterioro en las condiciones de detención y los derechos de las personas encarceladas⁶.

9.5 - Delito que le imputan.

En cuanto al delito que se le imputa contra la propiedad y contra las personas reúnen porcentajes similares de 33% y 30% respectivamente. Esta similitud estaría advirtiendo acerca del contexto violento de la exclusión social, puesto que los delitos no son solo contra la propiedad sino en casi igual medida contra las personas.

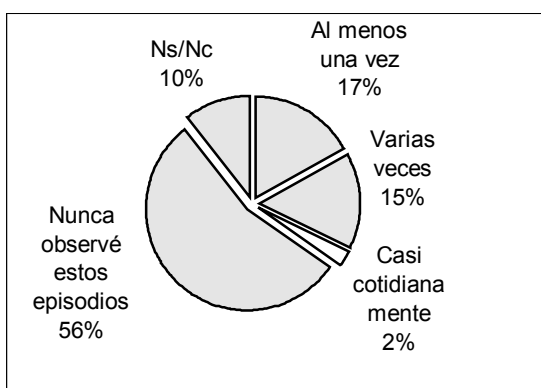


Cabe destacar sin embargo que un 23% contesto que se le imputa un delito de otro tipo. Creemos que este porcentaje es demasiado alto dado que no queda expuesto cual es el tipo de delito que se le imputa, perdiéndose así información que haría mas enriquecedor el análisis.

⁶ Este dato lo podemos comparar con el índice de presos en condición de procesados en el ámbito nacional y federal. Según un informe del Instituto Gino Germani y La Procuración Penitenciaria Nacional del año 2003 sobre la población privada de la libertad en cárceles federales de un total de 876 casos un 58% es procesado y un 41% condenados.

10. Convivencia

La mayoría de los encuestados dice que nunca observó episodios de violencia entre pares (56%), pero no podemos determinar la veracidad de esta respuesta, puesto que no sabemos en que grado puede hallar -el interno- comprometedor dar otra respuesta. También hay que considerar que cabe la posibilidad de que los encuestados pertenezcan en su mayoría a pabellones evangelistas -dato no precisado en el cuestionario- en que la violencia se ve realmente disminuía.



Consideraciones Generales Finales

V Creemos que el diagnostico en general sobre las condiciones previas al encierro de la población que asiste a la escuela del penal puede ser transferido a la población general de la cárcel puesto que no observamos razones de peso que desvíen o influyan en la decisión de asistir a la escuela y que, por lo tanto, invaliden estos datos o hagan suponer que este diagnostico no se corresponde con la realidad de la mayoría de los internos antes de ingresar al penal.

V La variación de quienes optan por no contestar varia significativamente según la respuesta, de allí que podemos utilizarla como parámetro bastante fiable para estimar lo comprometedor que resulta la respuesta para el interno. Este aspecto puede verificarse en el eje de salud donde los Ns/Nc del 1 al 4%, mientras que en otras asciende al 10-13%.

INFORME SOBRE EDUCACIÓN EN CÁRCELES

Las consideraciones de este informe no pretenden ser de ningún modo concluyente sino mas bien un primer acercamiento a una realidad poco investigada -Por qué y Para qué educar en la cárcel- y muy crucial en un momento particular en el que se evidencia la crisis del sistema jurídico-penal, en donde este muestra su deficiencia en la prevención y control del delito.

Este trabajo más bien tiene como objeto repensar ciertas cuestiones que atañen a nuestro "sistema social" señalando, a su vez, posibles caminos reflexivos que devengan en futuras investigaciones y operando como un disparador de nuevos interrogantes.

Objetivo.

Es necesario aclarar que este trabajo es parte de una investigación más profunda, que comenzó con el análisis de las encuestas realizadas a los alumnos. Se eligió la entrevista como método efectivo, ya que nos permite recaudar y complementar mayor información.

El objetivo de dichas entrevistas es ampliar el conocimiento sobre la problemática de enseñar en la cárcel, desde la mirada de los maestros.

Herramienta de investigación

La entrevista es una herramienta que nos permite introducirnos a fondo y comprender cual es la mirada del maestro. Ofrece a aquellos que responden, la oportunidad de expresar sus ideas con sus propias palabras, y al investigador la posibilidad de profundizar en las respuestas con el fin de indagar en lo que piensa el encuestado.

Esta investigación dispone de un esquema fijo, pero las preguntas no están estandarizadas: el orden y formulación vienen determinadas por el entrevistador, que puede plantear cuestiones adicionales. Además tiene una finalidad explorativa: trata de precisar un problema, de reunir directrices, para ello se dispuso el uso de diferentes ejes que sirven para estructurar la entrevista:

- * Características del alumnos según el maestro.
- * El maestro y el alumno.
- * El alumno y la escuela.
- * Por qué los maestros eligen dar clases en la cárcel?.
- * Para qué educar?.
- * Cómo enseñar?.

Muestra: Entrevista a maestros de EGB Adultos

Período: 27 de septiembre al 7 de octubre del 2004.

Relevamiento: Unidad Penal N° 1 de Olmos, Unidad Penal N° 9 de Olmos,
Unidad Penal N° 34 Romero, Unidad Penal N° 10.

- **ANÁLISIS GENERAL** -

Eje A: Cambios, según los maestros, en el tipo y características de los alumnos :

1. Los maestros más jóvenes, que hace poco que están trabajado, no observan cambios fundamentales en el tipo de alumno, en los últimos años el tipo de alumno se ha mantenido.

2. Los que hace más de 15-20 años que trabajan ven cambios sustanciales:

- Por un lado, cuestiones propias del **servicio penitenciario** se modificaron. La dictadura militar había potenciado mucho más la cuestión militarizada de la institución, (como por ejemplo la utilización de uniformes tanto para los detenidos como para el maestro). Era una institución más cerrada, con el regreso a la democracia la institución se abre, el régimen de visita se flexibiliza, se permiten visitas íntimas. El agente del servicio penitenciario también ha cambiado, está más abierto, a la vez que se le exige capacitación, otro nivel educativo. *"Antes nadie sabía que es lo que sucedía dentro de los muros".*

- Por otro lado, los "**códigos**", valor fundamental en la jerga del delincuente, también son vistas por los maestros como un principal ausente. *"Antes no era lo mismo robar un banco que el asalto mano armada. En la actualidad se pueden pegar un cuchillazo por la espalda, entre los mismos internos, son más agresivos, más violentos y la ejercen dentro de la cárcel".* Por lo tanto existían códigos distintos, había una relación entre los internos y entre estos y las fuerzas de seguridad muy distinta.

3. Ambos observan que se ha incrementado el porcentaje de **alumnos más jóvenes**, que rondan entre los 19-23 años. La mayoría son pobres de clase media para abajo. Antes la edad promedio era de 30-35 años.

4. Asociado a la baja edad de los internos, como causales de ingreso aparecen serios problemas de **drogadicción**. Sostienen que la presencia de la droga en la vida de estos jóvenes esta altamente relacionada con la violencia, vienen más jugados, a nivel de decir: *"no tengo futuro, no tengo otra posibilidad que la de estar acá, cuando logre salir y zafar de esto vuelvo a robar..."* *"cuando salga de acá voy derecho a robar, lo que ustedes hacen en un mes, yo lo hago en una noche".*

5. Otros sostienen que esta situación se relaciona, con que la mayoría de estos jóvenes han sido afectados por la falta de **la "cultura del trabajo"**, producto de las políticas de estas dos últimas décadas.

6. Cambia también el **tipo de "delito"**, la actividad del delincuente presenta otras características.

7. También aparece en la actualidad un problema de suma importancia, el SIDA, donde el 50-60% de los internos posee esta enfermedad y no por no cuidarse en las relaciones sexuales, sino por inyectarse, por compartir jeringa.

En su totalidad los maestros tienen muy presentes estas transformaciones, observando que estos cambios establecen un universo distinto, con problemáticas de convivencia distintas, que se trasladan a la escuela.

Eje B: Por qué dar clases en la cárcel?

1. La elección de dar clases en la cárcel estuvo signada por diferentes motivos:

- Algunos declararon que la posibilidad de dar clases en la cárcel fue por pura casualidad.

- Otros que fue por conveniencia y necesidad, ya que el listado de Adulto es más chico, siendo más fácil para ingresar, hay más cargos disponibles.

- De igual manera la mayoría entra a trabajar en las cárceles, porque tenían una referencia, o sea a alguien conocido trabajando como maestro.

2. La mayoría tiene o ha tenido la experiencia de dar clases afuera del sistema penitenciario.

3. En general los entrevistados, si bien al comenzar a dar clases no estaban totalmente comprometidos, una vez metidos en el tema comenzaron a interesarse por la problemática: *"Los maestros podemos construir mucho desde las aulas, se puede establecer una resolución del conflicto, se puede construir relaciones interpersonales entre ellos..."*

Eje C: Para qué y por qué educar. Cómo se posiciona el maestro.

1. Unos ven a la educación como una "bisagra" en la vida del individuo. Si bien la educación empieza con la familia, la escuela ayuda a la integración.

2. Otros ponen énfasis en cuestiones más estructurales, manifiestan que el contexto en el cual estamos inmersos, conduce a determinados sectores hacia la marginalidad y exclusión. Se parte de la idea que la posibilidad de educar es hacer efectivo el derecho que tiene toda persona. Educar es una posibilidad interesante que tienen, pero se hace necesario que el contexto, que la comunidad cercana al detenido (el servicio penitenciario) acompañe.

3. También ven que la educación dentro de la cárcel no es solo un aporte pedagógico, sino también una herramienta social que posibilita un avance social.

4. El asistir a la escuela le brinda al alumno la posibilidad de encontrarse, dentro de la cárcel, con un ámbito diferente al habitual

5. La escuela da la posibilidad de establecer un vínculo de comunicación, de información.

6. La escuela es una herramienta intelectual que les permite mejorarse.

Eje D: Cómo enseñar?

1. La mayoría sostiene que hay una "curricula" que respetar.
2. Mas allá de que tengan lineamientos generales que respetar, es fundamental realizar actividades extracurriculares (proyección de películas, realización de obras de teatro, etc.): A la hora de dar clases son muy permeable, a cuestiones de inquietud, de intereses y necesidades que van surgiendo. El maestro debe intervenir entre las diferentes expectativas, intereses o necesidades que ellos expresen.
3. También realizan trabajos prácticos a partir de lecturas de diarios, o temas de la actualidad.
4. Otros ven la necesidad de conectar lo social con lo pedagógico. Contemplan la situación en la cual están los alumnos -"encierro"- y de la cual vienen -"marginalidad - exclusión".
5. En general trabajan en grupo con una tendencia fuerte a la "atención personalizada" cuanto mas bajo es el nivel educativo: - La atención personalizada brinda otra contención mas allá de lo estrictamente pedagógico, libera al alumno a plantear dudas.
 - El trabajo grupal sirve para generar un debate interactivo, con temáticas o problemáticas del afuera.

Eje E : El maestro y el alumno.

1. En su totalidad no han tenido situaciones de violencia en el aula.
2. Esto se relaciona con el rol del maestro quien genera confianza, y es visto como un amigo, como un referente, con una posición diferente al personal del servicio.
3. El maestro logra flexibilizarse y adaptarse a las condiciones del encierro, logra ser comprensivo.
4. A través del maestro los alumnos buscan conectarse con la cotidianidad del afuera.

Eje F: El alumno y la escuela:

Los maestros ven diferentes razones que llevan a un privado de la libertad a ir a la escuela. Porque:

- Los beneficia en la causa.
- Les permite salir del pabellón: La escuela implica poder relacionarse, en un ámbito en el cual la vigilancia no es tan rígida.
- Les facilita mucho más el intercambio: para obtener cigarrillos, tarjetas telefónicas, comida, conseguir audiencia, etc.

- Para poder **responderles a sus hijos**: les genera inquietud que sus hijos sepan más que ellos.

2. También sostienen que mas allá de que sean varias las situaciones que los llevan a participar de la escuela, o sea que sean razones indirectas (para lograr un beneficio extra-educativo), una vez que los alumnos comienzan a asistir cotidianamente a la escuela **logran comprometerse**, van para aprender y así "*labrar un futuro*".

Características Generales

* Si bien la relación de los maestros con el servicio penitenciario no reviste inconvenientes, la mayoría señala que cada uno (servicio y escuela) se mantiene en su ámbito, sin entrometerse, pero señalan que las decisiones que se toman por parte del servicio penitenciario influyen en la continuidad de la educación.

* Para lograr una educación efectiva, la mayoría de los entrevistados ven la necesidad de lograr una articulación entre Ministerio de Educación- Servicio Penitenciario . Ministerio de Justicia.

* La mayoría remarca la diferencia de dar clases en lugares como Olmos, donde hay mayor cantidad de internos y mayor movimiento, "*los internos van y vienen*", a diferencia de Romero que es mas estable.

* Se puede ver que los maestros están altamente comprometidos con la tarea de educar.

* También rescatan la importancia que tiene el aval de la familia del detenido, en la cuestión de la Escuela: "*.... algunos alumnos me pidieron que le firme la carpeta y le ponga notas... y si le podemos dar el boletín para mostrárselos a sus familiares....*"

María Gabriela, Córdoba.

María Cecilia, Olivera.

El Derecho a la Educación en las cárceles **como garantía de la Educación en Derechos** **Humanos (EDH)**

**Scarfó, Francisco José*

*Investigación publicada en la *Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos)*, N° 36 Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos, San José, Costa Rica, Julio – Diciembre 2003.

(Se permite la reproducción total o parcial de los materiales siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y se haga llegar una copia de la publicación o reproducción al autor.)

Trabajo de investigación bibliográfico-descriptivo

El Derecho a la Educación en las cárceles como garantía de la Educación en Derechos Humanos (EDH).

Índice

1. Introducción.
2. Hipótesis de trabajo.
3. El derecho a la Educación de los detenidos.
 - 3.1 Una aproximación hacia la EDH.
 - 3.2 Marco legal internacional y nacional
4. La educación en el ámbito penitenciario
 - 4.1 ¿Cómo es la educación en el ámbito penitenciario?
 - 4.2 La voz y los valores de los alumnos privados de la libertad sobre la Educación y los DDHH.
 - 4.3 Posibles líneas de acción: ¿Qué características tendría que tener la educación en el ámbito penitenciario, considerándola desde una EDH?
5. Rol de las instituciones del Estado.
6. Conclusiones.

7. Bibliografía consultada.

8. Anexo.

Trabajo de investigación bibliográfico-descriptivo por certificado académico
“El Derecho a la Educación en las cárceles
como garantía de la Educación en Derechos Humanos (EDH)”.

1 . Introducción

La educación es un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana¹.

Por lo tanto, quien no reciba o no haga uso de este derecho pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano, que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la sociedad.

No sólo debe hacerse uso del derecho de manera individual sino que es el Estado quien debe garantizarlo plenamente. Porque un derecho que no reúne las condiciones de acceso de todos los ciudadanos y de cumplimiento pleno del mismo produce privilegios para unos pocos y el resto quedará en el camino hacia el no-ejercicio de sus derechos sociales.

En la actualidad vivimos una etapa de democracia formal, sin embargo subsisten situaciones de ejercicio autoritarista del poder; corrupción, impunidad, limitaciones en el acceso a la justicia y a la participación política de sectores de la población, creciente inequidad en la distribución de la riqueza y desigualdad de oportunidades para el ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales (al trabajo, a la seguridad social, a la salud, a la educación, etc.). Estas características son signos de una situación que genera mayor exclusión económica, social y política a muchos grupos sociales que, por su situación de partida en la dinámica social, se encuentran desfavorecidos casi al infinito².

¹ Violeta Nuñez, “*Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*”, edit. Santillana, Bs. As. 1999, Pág. 5.

² A.M., Rodino “La educación en valores entendida como educación en DH”, *Selección de textos del XX Curso interdisciplinario de DH*, IIDH, 2002, Costa Rica.

La vulnerabilidad social que padecen estos grupos, los constituye como seres proclives a la exclusión, la marginalidad, la violencia, la desocupación y otras tantas penurias^{3*}. Por lo tanto, la reclusión en unidades penales actúa a modo de depósito de hombres y mujeres. En cada momento histórico el encierro se dirige a determinado sujeto social. La cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías. El sistema los genera y excluye, generando sus propios mecanismos que responden a una lógica del poder que impera en ese momento^{4 *}.

Es la educación en general, y en especial en los establecimientos penales, la que actúa como resguardo de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido. Por consiguiente, el encarcelamiento, aunque se considere un castigo justificado, no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos civiles, ya que el único derecho que se priva, al estar detenido, es la libertad ambulatoria.

A partir de lo tratado en el eje temático del XX Curso Interdisciplinario en DDHH, Educación en Derechos Humanos:

es entendida como la posibilidad real de todas las personas – independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales y culturales – de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita:

- Comprender sus derechos y respectivas responsabilidades;
- Respetar y proteger los DH de otras personas;
- Entender la interrelación entre DH, estado de derecho y sistema democrático de gobierno;
- Ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los DH.

De esta manera se desprende que la EDH es un componente del Derecho a la Educación y condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los DH y para la vida democrática^{5*}.

La necesidad de garantizar a los detenidos el Derecho a la Educación es de vital importancia, no sólo por ser un derecho, que hace a la esencia de todo ser humano, sino también por el beneficio personal de quién recibe educación y el impacto auspicioso de una EDH en la

^{3 *} Nota: En Argentina, según las mediciones realizadas por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos), en noviembre de 2002, unos 20 millones de argentinos (alrededor del 55 % de la población) viven por debajo de la “línea de pobreza”. En tanto, casi 10 millones de estas personas son indigentes. El INDEC considera pobre a la persona que no tiene ingresos suficientes para comprar una “canasta” básica de alimentos y servicios. Son indigentes, quienes ni siquiera consiguen comprar alimentos básicos “capaces de satisfacer un umbral mínimo de necesidades energéticas y proteicas”.

^{4 *} Nota: Löic Wacquant habla en “*Las cárceles de la miseria* “ (1999) de una **criminalización de la pobreza**, cuando los pobres son producto del sistema y a su vez se los encierra por esa condición.

^{5 *}Guía informativa, *XX Curso interdisciplinario de DDHH, IIDH*, 2002, SJ Costa Rica.

participación y pertenencia real en la sociedad y en la construcción de la cultura en el marco de los DH.

2. Hipótesis de trabajo

La EDH es un componente del Derecho a la Educación, y debe de ser condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los DH y para la vida democrática. Es el Estado, a través de sus instituciones y políticas públicas, el responsable de garantizar este derecho a todos los individuos de la sociedad, más allá de su situación de estar privado de la libertad.

3. El derecho a la educación de los detenidos.

3.1. *Una aproximación hacia la EDH.*

La intención de la pena en la cárcel es privar de la libertad. Pero muchas veces también significa la violación y privación de los Derechos Humanos, incluyendo el Derecho a la Educación. Simultáneamente, la educación de personas adultas en las cárceles debe ir más allá de una simple capacitación; la demanda de oportunidades de aprendizajes en las cárceles debe abastecerse apropiadamente y a su vez, debe poner a la EDH como garantía de prevención de violaciones a los DDHH, ya sea en los lugares de detención como en la sociedad extramuros.

Los presos, son quienes se han visto excluidos de manera consciente e intencionada de la sociedad, por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad y los valores socialmente aceptados. Sin embargo, esto no significa que su encarcelamiento temporal sea una respuesta suficiente al fenómeno de la delincuencia. Eventualmente, casi todos los presos dejan de ser delincuentes y son puestos en libertad en la sociedad en que han delinquido. En consecuencia, hay motivos reconocidos para tratar de proteger a la sociedad contra nuevos delitos, mejorando a tal efecto las oportunidades de una reintegración con éxito de los ex-presos a la sociedad.

Así pues, en concordancia con la caracterización de EDH, y a partir del ejercicio real y pleno del Derecho a la Educación de los detenidos se ven satisfechas tres cuestiones:

- El hecho de **la no-discriminación por su condición social**, es decir, que el estar privado de la libertad o ser excluido históricamente en lo económico-social no constituyan condiciones naturales que permitan la discriminación en el ejercicio del derecho a la educación.
- **Concretar el Derecho a la Educación**, ya que han sido alejados de la educación sistemática, amplia y gratuita que se garantizan a todos los individuos.
- Prepararlos para **la participación social** al quedar en libertad, en función de la EDH.

La EDH, para estos grupos que han sufrido y padecen reiteradas violaciones a los DH, antes y durante la detención, se convierte en un **instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos**. Al mismo tiempo, propone construir una convivencia pacífica y democrática, cada día más respetuosa de la vida y las libertades individuales (futuras), más igualitaria, justa y solidaria para todos y cada uno. Vista de esta manera, es un **motor de transformaciones individuales y sociales**.

Así, la EDH como **praxis**, se apoya en un conjunto de **valores** que son también **derechos**, porque alcanzan entidad jurídica. Tienen contenido normativo, son exigibles y coinciden en un núcleo básico: **la vida humana, la integridad personal, la libertad, la igualdad entre las personas, la tolerancia, la participación, la justicia, la solidaridad, el desarrollo humano**.⁶... Imaginemos el efecto positivo en estos grupos sociales de una EDH, en función de valores, actitudes y conductas consecuentes con los DH.

La educación, como acción de la sociedad y responsabilidad del Estado y vista desde la mirada de la Educación Social, significaría un componente insoslayable de la construcción social y co-producción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo. La educación así entendida se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas⁷.

De este modo la educación se presenta como un lugar propio y específico donde es posible pensar una sociedad más justa, más elaborada, más construida, más de todos y de cada uno, más solidaria, en definitiva más humana. La EDH, garantida desde el Derecho a la Educación, se convierte, como señala A. Magendzo, “en una metodología experiencial y activa,

⁶ A.M., Rodino “La educación en valores entendida como educación en DH”, *Selección de textos del XX Curso interdisciplinario de DH*, IIDH, 2002, Costa Rica.

⁷ Violeta Nuñez, “*Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*”, edit. Santillana, Bs. As. 1999, Pág. 7.

donde la gente confronta ideas, problematiza su realidad y enfrenta situaciones y problemas de la vida personal o colectiva. Enfrentar los problemas significa admitir los conflictos, analizar contradicciones, manejar tensiones y dilemas que están implícitos en el conocimiento y en la experiencia diaria”⁸. Esta instancia experiencial, de confrontación de realidades se suma a lo dicho anteriormente, el reconocerse como sujeto de una realidad inundada de inequidad social, que necesita ser transformada desde abajo, y estar abajo implica reconocer dónde estamos parados para poder pensar un cambio, como **empoderar** nuestra persona y nuestra sociedad, a partir de lo cotidiano.

Por otro lado, puede argüirse que el encarcelamiento, aunque se considere un castigo justificado, no debe llevar consigo una privación adicional de derechos civiles entre los que figura el Derecho a la Educación. Es que las minorías más desfavorecidas son las personas que no saben leer ni escribir, y en un mundo dominado por los mensajes escritos, el saber leer y escribir es considerado, como el conocimiento más elemental de todos y como una herramienta esencial para el progreso educacional. La alfabetización es, por tanto, uno de los medios para combatir la exclusión en la participación de la sociedad.

Se suma a esta idea, que el concepto de educación, debe contener la educación a lo largo de toda la vida (Educación Permanente), ya que la enseñanza, bajo toda modalidad de organización, estructura y currículum, es esencial para el desarrollo personal y la participación plena del individuo en la sociedad. Pero la misma no debería desarrollarse como un aprendizaje rutinario basado en una serie de muchos datos, sino como una educación que permita a quien la reciba significar, elaborar, modificar y construir su propio camino.

No esta demás señalar, siguiendo a A. Magendzo, que:

la EDH tiene un rol fundamental en cuanto a hacer una contribución crítica a la prevención de violaciones de derechos humanos estimulando a las personas a participar de manera efectiva en la sociedad como miembros activos, informados, críticos y responsables. Desde esta perspectiva, la EDH debe ser considerada como una educación ética y política. Considera que el aprendizaje es una parte de la vida, antes que algo separado de otras partes de la vida e irrelevante para ellas. Está vinculada con los grandes problemas que sufre la sociedad, por ejemplo: pobreza crónica y desmoralizante; democracias frágiles e inestables; injusticia social: violencia; racismo; discriminación e intolerancia contra las mujeres, los homosexuales y las lesbianas; impunidad y corrupción. La EDH debe fortalecer las habilidades de los estudiantes para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a

⁸ Abraham Magendzo K, “Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos”, Julio 2002, Instituto Árabe de Derechos Humanos con sede en Túnez, Centro de Información y Capacitación en Derechos Humanos de Marruecos.

estas cuestiones, que sean acordes con la ética de los derechos humanos, y para que tengan las habilidades para demandar, negociar y actuar⁹.

La comprensión en este plano de la potencialidad de la EDH para los detenidos, es clave si pensamos que son privados de su libertad pero no de otros derechos y que en algún momento saldrán o recuperarán su libertad y tendrán que vivir en esa sociedad que una vez los encarceló. La EDH les ayudará a comprender su situación, y prevenir otras no deseadas de su vida. Podrá saberse sujeto político, responsable de sus actos en la comunidad.

Lo expuesto hasta aquí, intenta justificar la urgencia de garantizar a los detenidos el Derecho a la Educación, no sólo por ser un derecho social, que hace a la esencia de todo ser humano, sino también por el beneficio personal de quién recibe educación y el impacto auspicioso de una EDH a favor de la participación y pertenencia real en la sociedad y en la construcción de la cultura, sin perder de vista el reconocimiento del privado de libertad como sujeto de derechos.

3.2. Marco legal internacional y nacional.

La mayoría de los países han firmado y ratificado los instrumentos legales internacionales sobre derechos humanos que garantizan mejores condiciones de detención a los internos de una unidad penal. Entre ellas están la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), la Carta Africana de los Derechos del Hombre y de los Pueblos, la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes y las Reglas Mínimas para el Tratamiento de Reclusos, de las Naciones Unidas (1955).

Entre las reglas y principios básicos para el tratamiento de reclusos adoptados por las Naciones Unidas se destacan las siguientes:

1. Se tomarán disposiciones para mejorar la educación de todos los reclusos capaces de aprovecharla, incluso educación religiosa en los países en que esto sea posible. La instrucción de los analfabetos y la de los reclusos jóvenes será obligatoria y la administración deberá prestarle particular atención.
2. La educación de los reclusos deberá coordinarse, en cuanto sea posible, con el sistema de enseñanza pública a fin de que al ser puestos en libertad puedan continuar sin dificultad su preparación.

⁹ Abraham Magendzo K, "Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos", Julio 2002, Instituto Árabe de Derechos Humanos con sede en Túnez, Centro de Información y Capacitación en Derechos Humanos de Marruecos.

(Artículo 77 de las reglas mínimas para el tratamiento de reclusos, adoptadas por el Congreso de las Naciones Unidas Sobre Prevención del delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en Ginebra en 1955).

Se crearán condiciones que permitan a los reclusos realizar actividades laborales remuneradas y útiles que faciliten su reinserción en el mercado laboral del país y les permitan contribuir al sustento económico de su familia. (Artículo 8 de los principios Básicos para el Tratamiento de Reclusos, adoptados y proclamados por Asamblea general el 14 de diciembre de 1990)¹⁰.

Lo indicado anteriormente expone el marco legal internacional que garantiza el cumplimiento de los derechos humanos en el mundo. Sin embargo se comprende que es difícil poder realizar un seguimiento de las condiciones de vida de los internos en las unidades penales del mundo. Pero existen intentos de dar a conocer las distintas realidades a través de ONG y otro tipo de organizaciones internacionales (como Amnesty Internacional, Reforma Penal Internacional, ILANUD) que visitan distintos países del mundo y realizan relevamientos e informes sobre tales cuestiones. Aún más, sería interesante en este plano, que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, designe relatores para este tema.

En el ámbito nacional, la República Argentina tiene incorporados los acuerdos internacionales que se plasman en su constitución: Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales- Cap. I –Sobre Derechos, Artic. XII- Derecho a la Educación y Cap. II – Sobre los Deberes -, Artic. XXXI Deberes de Instrucción, entre otros artículos que definen tal derecho^{11*}.

Asimismo, la constitución de la Pcia. de Bs. As., adhiere a la Constitución Nacional, y por ende, el derecho a la educación esta garantizado por esta carta orgánica provincial^{12*}.

Por otro lado, se destaca la Ley 12.256: Código Ejecución Penal de la Provincia de Bs. As. Dicha ley contiene en sus artículos 7, 8 y 9 una expresa referencia a la educación, ya sea vista desde el tratamiento o asistencia, como así también en los derechos de los detenidos en unidades penales. También los artículos 31, 32, 33, 87, 128, 142, 143, 157, 158 y 175 apelan al derecho a la educación de los internos procesados, penados, patronato de liberados, ya sea programas de tratamiento y regímenes para tales situaciones penales y de condena. Los artículos

¹⁰ Instituto de Educación de la UNESCO, 5ta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA), “*Educación de Adultos y reclusos*”, Hamburgo, 1997

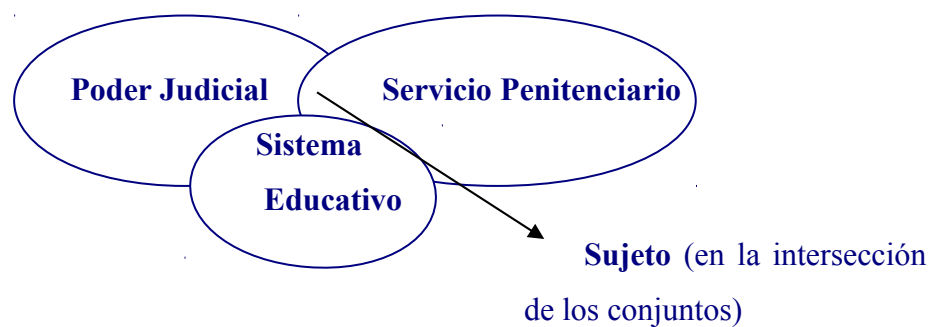
¹¹ *Cuadernillo: *Legislación a favor de la educación de los detenidos*. 1999. Tribunal de Casación de la Pcia. de Bs. As. La Plata, Argentina.

¹² * *Ibid.*

también precisan modalidades de educación, programas educativos especiales, programas de capacitación laboral, programas culturales y recreativos, responsabilidades del Servicio Penitenciario y la Dirección de Cultura y Educación para con la cuestión educativa en las unidades penales^{13*}. La Educación General Básica, ya sea en la Constitución Provincial y Nacional, como en la Ley 12.256, esta a cargo de esta dirección y no del Servicio Penitenciario Bonaerense, esto implica una serie de interacciones institucionales.

El Servicio Penitenciario tiene bajo su responsabilidad el tratamiento y la seguridad de los detenidos. La Dirección de Cultura y Educación, es responsable de llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje de los internos. Los Juzgados tendrán a su cargo el seguimiento del sujeto detenido, en la faz penal, judicial, garantía de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes.

Esquemáticamente podría representarse así:



De esta manera, encontramos que dichas instituciones desde su responsabilidad, tratan a un sujeto penal, un sujeto judicial y un sujeto de la acción educativa. Las sanas vinculaciones y las distintas tensiones entre estas instituciones deben integrarse en una política estatal, que no haga más vulnerable la situación contractual del detenido y busque la reinserción real en la sociedad de tal individuo.

La visión holística y ecléctica de estas instituciones sobre un mismo sujeto, para dar respuestas a sus demandas y a las de la sociedad, deben de ser integrales y a favor del crecimiento emocional, social y cultural de dichos sujetos, como así también, imprimir en ellos el fuerte sesgo de ser sujetos de derechos.

4. La educación en el ámbito penitenciario

¹³ *Cuadernillo: *Legislación a favor de la educación de los detenidos*. 1999. Tribunal de Casación de la Pcia. de Bs. As. La Plata, Argentina.

4.1 *¿Cómo es la educación en el ámbito penitenciario?*

Es imposible separar el proceso educativo del contexto en que tiene lugar. El entorno restrictivo de la cárcel la convierte en un marco especialmente difícil para los servicios educativos, cuya finalidad, entre otras, es permitir a las personas tomar decisiones y, en consecuencia, asumir cierto control sobre sus propias vidas, y así lograr la reinserción social mediante un cambio radical de conducta. Para esto habrá que promover la autosuficiencia y la autoestima de los presos.

La enseñanza de adultos, es el término adecuado para alcanzar los objetivos mencionados anteriormente, es el que guarda más relación con la facilidad de comunicación y las aplicaciones comunes de los conocimientos en las actividades cotidianas. No obstante, el concepto **educación básica** se circunscribe a saber leer y escribir, poseer nociones elementales de cálculo y conocimientos generales a escala preparatoria para el aprendizaje de un oficio. Con frecuencia, se equipara en términos aproximados al contenido de la educación primaria o elemental para niños.

Por ello, de ahora en adelante se utilizará el concepto **educación básica de adultos**, para aquella enseñanza que contenga las nociones elementales de lectoescritura, cálculo e incorpore herramientas comunicacionales y de expresión.

En el contexto específico de las cárceles, la educación es la herramienta más adecuada para lograr un proceso formativo susceptible de producir cambios en las actitudes. La educación contribuye al proceso de integración social.

Por consiguiente, ampliando los conceptos citados en párrafos anteriores:

la EDH implica una metodología experiencial y activa, donde los participantes confrontan ideas, problematizan su realidad y enfrentan situaciones y problemas de la vida personal o colectiva. Enfrentar los problemas significa admitir los conflictos, analizar contradicciones, manejar tensiones y dilemas que están implícitos en el conocimiento y en la experiencia diaria. La EDH se relaciona históricamente con la injusticia social, la opresión y la violencia y que son el resultado de luchas intensas e incesantes de la gente para hacer realidad sus derechos¹⁴.

Imaginemos la posibilidad de promover la EDH y la recuperación de la dignidad de los internos alojados en las cárceles...

¹⁴ Abraham Magendzo K, “Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos”, Julio 2002, Instituto Árabe de Derechos Humanos con sede en Túnez, Centro de Información y Capacitación en Derechos Humanos de Marruecos.

Ahora bien, la educación en establecimientos penitenciarios tiene tres objetivos inmediatos, que reflejan las distintas opiniones sobre la finalidad del sistema de justicia penal: en primer lugar, mantener a los presos o internos ocupados provechosamente; en segundo lugar, mejorar la calidad de la vida en la cárcel; y en tercer lugar, conseguir un resultado útil (oficio, conocimientos, comprensión, actitudes sociales y comportamiento) que perdure más allá de la cárcel y permita el acceso al empleo o a una capacitación superior. Esta educación puede o no reducir el nivel de reincidencia. Los dos últimos objetivos forman parte de un propósito más amplio de reintegración social y desarrollo del potencial humano. En cuanto al primer objetivo, se alcanzará necesariamente si se logran los otros dos, pero éstos no siempre se lograrán si se da prioridad al primero¹⁵.

Asimismo, el encarcelamiento puede ser una experiencia solitaria y no conducir a la adquisición o fortalecimiento de la facilidad de comunicación. El aislamiento social del analfabeto fuera de la cárcel puede agravarse a veces, o mitigarse, dentro de la misma. La educación básica de adultos en particular, puede aliviar algunos de los problemas causados por el bajo nivel cultural y escasa capacidad de expresión.

En este aspecto, la enseñanza de la comunicación social resulta muy oportuna, en personas con dificultades para establecer y mantener contactos sociales. Uno de los objetivos a considerar es el de mitigar mediante el diálogo las reacciones agresivas. Otro beneficio de la comunicación, es el de apuntalar al sujeto para tomar decisiones mientras tenga un amplio abanico de opciones. Esta enseñanza puede consistir en actividades concretas, como la realización de ciertos trámites burocráticos exigidos por las autoridades en la vida cotidiana (registro civil, servicios sociales, bienestar y seguridad social, etc.) o en conocer el sistema judicial y penal (elaborar escritos judiciales, pedidos de libertad condicional, etc.)

En este contexto:

cabe señalar el debate que tuvo lugar en el decenio de 1980 sobre la importancia del desarrollo cognoscitivo para la integración social de los delincuentes. Se afirmaba que el desarrollo de su capacidad de razonamiento no había alcanzado un nivel que les permitiese rechazar los actos delictivos de la misma forma que el resto de la población. Carecerían de capacidad para resolver problemas interpersonales y les faltaba perspectiva social. Las principales conclusiones de una investigación llevada

¹⁵ Manual sobre Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios, realizado por el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) en 1994.

a cabo en el Canadá por Ross, R. R. Y Fabiano, E. (en *“Time to Think: cognition y crime/link end remediaton”*, Fiscalía General, Ottawa, Canadá, 1981), son que muchos delincuentes:

- a) Adolecen de falta de autocontrol, no han aprendido a posponer la gratificación y tienden a actuar de manera impulsiva;
- b) Carecen de capacidad para comprender el punto de vista de otra persona. Son egocéntricos y no llegan a comprender los problemas que pueden plantearse en las relaciones sociales;
- c) No llegan a prever las reacciones de otros ante sus acciones, ni ven su relación de causa efecto, por lo que perciben las normas sociales como arbitrarias;
- d) Piensan en términos concretos más que abstractos, y son incapaces de analizar las situaciones,
- e) Son incapaces de imaginar soluciones alternativas o de conceptualizar un planteamiento gradual para alcanzar los objetivos ¹⁶.

Las formas de educación básica de adultos que superen a las características descriptivas por Ross no pueden limitarse a la lectura y escritura. La importancia del razonamiento, el juicio y la capacidad de adoptar decisiones radica más bien en la capacidad de comunicación y en la formación para el empleo. La educación básica de adultos condicionada a los conocimientos mecánicos no responde a la necesidad de aplicabilidad en un contexto social y de empleo.

La capacidad de comunicación, entonces, está estrechamente relacionada con la cuestión más difícil de definir, el cambio de actitudes y valores. Estos objetivos pueden alcanzarse con cualquier disciplina, ya que están estrechamente relacionados con actitudes comprensivas e informales y con la frecuencia de evaluación de los progresos, y dependen de las relaciones entre los alumnos y entre el alumno y el maestro. El comportamiento social, aunque es un factor indispensable de cualquier actividad de aprendizaje en grupo, puede considerarse como un elemento de la comunicación social aprendible, y forma parte inherente de los debates en grupo.

Se observa, pues, que las cárceles constituyen un entorno en el cual se puede aprender bastante acerca de la conducta delictiva e intercambiar información sobre la forma de **neutralizar el sistema**. El contexto social de la enseñanza es, por lo tanto, sumamente importante, a la hora de pensar los fines de la educación en las cárceles.

¹⁶ Manual sobre Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios, realizado por el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) en 1994.

4.2 *La voz y los valores de los alumnos privados de la libertad sobre la Educación y DDHH.*

Las descripciones anteriores sobre las características generales de los alumnos-detenido s indican que tienen un bajo nivel de educación, antecedentes de inestabilidad en el empleo y escasa capacidad de comunicación.

Este punto está estrechamente relacionado con la situación social y económica. Se acepta generalmente que la mayoría de los presos proceden de un medio social y cultural desfavorable para el desarrollo humano.

Es posible, por lo tanto, que las causas de los trastornos emocionales, del retraimiento social y la pérdida de motivación no sean fáciles de definir, pero cuando éstas se combinan con la falta de formación profesional, las dificultades en la comunicación y la carencia de conocimientos básicos, constituyen un problema para quienes llevan la enseñanza a los establecimientos penitenciarios.

La acción educativa debe apuntar a revertir la vulnerabilidad social de las personas detenidas, que se manifiesta en la falta de **voz** o mejor dicho, en la **pérdida del poder de la palabra**, de **su palabra**. En definitiva, recuperar **la palabra es ejercer un derecho humano**. Sobre **la voz** de los detenidos se realizó un trabajo de sondeo y recuperación de opiniones en el ámbito escolar de la cárcel.

Se relevaron, a partir de entrevistar a 30 alumnos de las escuelas con sede en cárceles de La Plata, Argentina, dos cuestiones: por un lado, la valoración qué le otorguen a la Educación en cárceles y los DDHH, y por otro, se trató de vincular sus valores con situaciones estandarizadas que pueden ocurrir en la calle y que se relacionan con los valores implícitos de los DDHH^{17*}.

Los resultados de estas acciones presentan las siguientes ideas de los detenidos que concurren a la escuela:

Con respecto a la educación en las cárceles,

¹⁷ * Nota: Se conceptualiza “valores” como objetivos o fines últimos construidos social y culturalmente que rigen las acciones humanas. Indican hacia dónde tiene que ir la sociedad. Permiten decir qué está bien o qué está mal de una acción humana.

Alejandro ^{18*} (U.P.Nº 34 de M. Romero, 2 años y 8 meses detenido) dice: “La educación es una manera de aprender las cosas en la vida, a pesar del lugar en que me encuentro. Aprendí cosas que nunca iba aprender si no fuera por esta institución”.

Ariel ^{19*} (U.P.Nº 10 de M. Romero, 3 años y 10 meses detenido) dice: “(la educación) es ideal para que podamos crecer como personas y aprovechar el poco espacio de enseñanza y educación que tenemos en este lugar, ya que de chicos no supimos sacarle provecho a la enseñanza. Pero no todo está perdido. Todavía estamos a tiempo para cambiar crecer como personas y cambiar las malas actitudes que nos trajeron a este lugar”.

Sergio²⁰ *(U.P.Nº 10 de M. Romero, 4 años y 8 meses detenido) dice: “...La gente que esta privada de su libertad y quiere un cambio de vida para él y su propia familia, y quiere trabajar, sabe que como mínimo le piden el primario (Educación primaria) completo. Educarnos nos hace recapacitar que hay otras maneras de ganarse el pan y no salir a robar. Por supuesto todo está en uno”.

Con respecto a los Derechos Humanos,

Alejandro^{21*} dice: “Los derechos humanos son personas que defienden a la gente... siempre están cuando uno los precisa”.

Ariel dice: “los tiene toda persona y muchas veces cuando nos sacan un derecho o hay algo injusto recurrimos a ellos (los derechos humanos) que son los únicos que nos pueden ayudar para que nadie nos prive de un derecho humano que todos tenemos”.

Sergio dice: “los derechos humanos ayudan un poco a los presos que tienen la enfermedad de HIV. Pero no todos los casos fueron favorables, muchos se fueron en libertad y otros se quedaron acá. Algunos la cuentan y otros no... Yo sé por los años que llevo privado de mi libertad, es que ayudan a la gente. No a toda la gente. Porque deben tener miles de casos y no deben dar abasto con todos los casos que presentan nuestros familiares”.

César (U.P.Nº 34 de M. Romero, 3 años y 2 meses detenido) dice: “Los derechos humanos existen, son necesarios para cada uno de nosotros. Como seres humanos tenemos derecho a una educación en la cárcel”.

^{18*} Nota. Se eligieron las opiniones que se presentan como más abarcativas en cuanto a conceptos y sólo se cita el nombre de pila del detenido para cuidar su identidad.

¹⁹ * Nota: Se eligieron las opiniones que se presentan como más abarcativas en cuanto a conceptos y sólo se cita el nombre de pila del detenido para cuidar su identidad.

²⁰ * *Ibid.*

²¹ * Nota: Alejandro, Ariel, Sergio son las mismas personas que en el relevamiento anterior.

Gabriel (U.P.Nº 34 de M. Romero, 1 año y 8 meses detenido) dice: “Creo que la palabra lo dice todo, el humano tiene que tener derechos. Es muy importante ya que todos tenemos derecho a ser libres de expresión, de hacer o rehacer nuestras vidas, derecho a opinar, a elegir a nuestros políticos... tener derecho a estudiar para poder llegar a lo que queremos ser el día de mañana, a formar una familia, a tener trabajo y progresar en el futuro... Todos tenemos que tener los mismos derechos tanto para el hombre como para la mujer”.

Con respeto a los valores,

La mayoría de los encuestados^{22*}, son detenidos en las Unidades Penales Nº 1 –L. Olmos- y Nº 9 –La Plata-. Los resultados sobre si las situaciones presentadas son justas o positivas o están a favor de las personas, coinciden mayormente en sus respuestas. Tal vez el instrumento no haya resultado eficaz como para **medir** estas cuestiones de vincular los valores de los detenidos con situaciones estandarizadas que ocurren en la calle y se relacionan con los valores implícitos de los DDHH.

Lo que sí resulta interesante, es la jerarquía que le dan a los valores implícitos a las situaciones:

1) libertad 30 %, 2) la vida 20 %, 3) solidaridad 15 %, 4) justicia 15%, 5) educación 10 %, 6) discriminación 2 %, 7) paz y tolerancia 2 %, 8) integridad personal 2%, 9) participación 2% y 10) propiedad 2 %.

Como se aprecia en estas **recuperaciones de voces**, las opiniones expresadas por los alumnos implican el Derecho a la Educación, con una visión positiva, optimista y esperanzadora para quien reciba educación. Se la reconoce como un derecho de todas las personas, como oportunidad de crecimiento personal, profesional y de apertura, tanto para la vida actual, como para su futura libertad. En definitiva, no sólo surge en ellos el ejercicio de este derecho, sino también el reconocimiento de ese sentimiento de pertenencia, de reconstrucción del lazo social que se logra con la educación.

Con respecto a los DDHH, se observa una relación inherente entre los derechos y el ser humano, consideran que todos tenemos derechos. Asimismo, el concepto DDHH se asocia a la relación que los presos mantienen con las personas que los representan legalmente. Hay una asociación dialéctica entre abogado o activista y DDHH. Y es en este punto, donde vemos que importante es EDH, es decir, que los privados de libertad conozcan y ejerzan de forma

^{22*} Nota: Ver anexo.

autónoma, en lo cotidiano sus derechos. Que éstos no se asocien a personas físicas, sino que sean ellos, quienes en la vida cotidiana tengan herramientas que les permita discernir, decidir y participar desde su conocimiento. Que reconozcan, que así como la libertad es un derecho, también lo es el tener una vivienda, un trabajo, la salud, la educación, la asistencia legal, etc.

En el tema de valores que se desprenden de los DDHH y más allá de las aclaraciones surgidas del instrumento utilizado (con respecto a la uniformidad en la coincidencia con los valores que las situaciones llevaban implícitas y de no ver posibilidad de aclaración sobre por qué eran situaciones justas o positivas), es importante rescatar la jerarquía obtenida sobre esos valores. La libertad, en todas sus manifestaciones pareciera ser la abanderada, luego, la vida de otro en situación de vulnerabilidad y con respecto a esto último, continua la solidaridad y la justicia, y por último la educación. También se manifiesta en otro grupo de menor repitencia, la discriminación, la paz, la tolerancia, la integridad personal, la participación y la propiedad. Es notable que los **valores extremos** sean la libertad y la propiedad, uno es lo buscado hoy y perdido ayer, el otro es el motivo tal vez, que les ha hecho perder el primero.

Lo importante es columbrar que estos valores no distan de lo general de la población **extramuros**, aún más podemos decir que la propiedad tiene mayor valor **afuera** que **adentro** de la cárcel ^{23*}. Para ellos la solidaridad tiene un fuerte condimento en cuanto se habla de ayuda a niños; que la justicia es para todos y a todos les debe llegar y que la educación, es indispensable para el mejoramiento de sus vidas y el replanteo de sus actitudes pasadas y cotidianas.

4.3. Posibles líneas de acción *¿Qué características tendría que tener la educación en el ámbito penitenciario, considerándola desde una EDH?*

Ahora bien, siguiendo esta línea de dar y escuchar esa **voz** la concepción de la Educación Liberadora de P. Freire, aparece en los '70 como respuesta a la recuperación de la palabra y la participación, a la hora de llevar adelante procesos formativos en sectores populares, manifestándose en una Pedagogía Crítica.

Dicha concepción nos ayuda a pensar la educación de los detenidos en unidades penales, no sólo en lo metodológico-didáctico, sino fundamentalmente en la búsqueda y construcción social de la palabra, de la voz, de la conciencia de los alumnos que recorren las

²³ *Nota: El ataque a la propiedad suele ser la causa más común de detención.

escuelas en las cárceles. En definitiva, una Pedagogía Crítica que se enlaza provechosamente con una EDH.

Paulo Freire plantea que “el educador debe dar prelación al diálogo con el educando. El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo del educando”²⁴. Esta idea le proporciona a la acción del docente la peculiaridad para desarrollar la expresión y la capacidad de comunicación del alumno-detenido, como también le permite al educador comprender la historia sociocultural del educando, aprender y aprehender de la realidad social pasada y la actual, en un acercamiento crítico-reflexivo entre los hombres. Porque los hombres se educan en comunicación, mediatizados por el mundo y en este plano comunicativo es preciso conocer, configurar este mundo que mediatiza la relación entre el educador y los educandos.

Para el autor, “la educación es una forma de percibir la realidad social, al hacerlo el sujeto está haciendo historia; es protagonista de su historia”. Oportuno es dar con condiciones de trabajo áulico que hagan sentir al alumno partícipe activo y responsable de su historia, buscando la posibilidad transformadora a partir de él y con los demás. “La educación es un proceso dinámico, un proceso de acción por parte de los sujetos, es un producto de la praxis, no es sólo reflexión sino una actividad que transforma a través de la acción humana”.

Continuando con la cita “el educador no es el que transmite la realidad, sino que es el educando el que la descubre por sí mismo. Para que la educación tenga validez, hay que darle protagonismo al sujeto, para que haga historia y no sólo vivirla, y esto se logra a través de la praxis”. Habría que crear situaciones pedagógicas donde no sólo se interpele la realidad reducida a lo carcelario, sino que también apunte a que el alumno-detenido pueda reconocerse como partícipe de una sociedad que en un momento lo excluye y que ahora, a partir de la oportunidad educativa que brinda la escuela, intente reintegrarse críticamente a ella. La sociedad lo excluye con excusa legal, pero interpelar el orden de las cosas, como algo no-dado, es una buena punta para comprender y transformar la realidad social.

Si a esto lo vinculamos con la EDH y al texto de Abraham Magendzo, nos encontraremos con la posibilidad de **dar voz** a partir de una EDH. Es decir, garantizar el Derecho a la Educación de los detenidos, que permita recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad les permitirá: comprender sus derechos y respectivas responsabilidades; respetar y

²⁴ Freire, P. “*Pedagogía del oprimido*”, Buenos Aires, Siglo XXI, Varias ediciones, Cap. III.

proteger los DH de otras personas; entender la interrelación entre DH, estado de derecho y sistema democrático de gobierno; ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los DH.

Cabe señalar que **la EDH** siguiendo a A. Magendzo, “trabajada con el enfoque de Freire, en el cual a través del diálogo las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia liberación”, facilita la idea de:

ser una educación política. El enfoque de Freire apunta no solamente a proporcionar conocimiento a los oprimidos, sino también a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta (empoderamiento).

Desde esta perspectiva, el sentido último de la pedagogía crítica es la ‘emancipación’. El discernimiento que alcanzamos a través de la conciencia crítica nos emancipa en el sentido de que me hace posible por lo menos reconocer cuáles son los motivos reales que están en la raíz de nuestros problemas.

Una pedagogía que obstaculiza la plena expansión de la libertad y autonomía de una persona se vuelve un sistema represivo. La emancipación surge de la autoconciencia de la coerción escondida y de las acciones liberadoras incorporadas en la pedagogía crítica²⁵.

Si recordamos, la autonomía y autosuficiencia era una de las mayores carencias que traen y profundizan los detenidos, es decir la falta de capacidad para la comunicación y expresión. ¿Cuánto más provechosas será esta pedagogía y esta EDH, si la libertad como valor es la que ocupa el primer lugar en la jerarquía de valores de la encuesta aplicada a los alumnos?

Otro elemento a tener en cuenta en el momento de pensar el Derecho a la Educación, es el concepto de educación a lo largo de toda la vida (Educación Permanente), ya que la educación, bajo toda modalidad de organización, estructura y currículum, es esencial para el desarrollo personal y la participación plena del individuo en la sociedad^{26*}.

Un Modelo de Educación Permanente (EP), permite a todos los hombres alcanzar su plenitud personal y adaptarse a un mundo que cambia vertiginosa y aceleradamente, sin perder de vista su ejercicio de derechos y responsabilidades, respetando la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades. La EP admite desarrollar acciones promotoras de desarrollo cultural y comunitario, generando un proyecto social integrador y solidario.

²⁵ Abraham Magendzo K, “Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos”, Julio 2002, Instituto Árabe de Derechos Humanos con sede en Túnez, Centro de Información y Capacitación en Derechos Humanos de Marruecos.

²⁶ *Ander Egg, “La Educación de Adultos como organización para el desarrollo social”, Entre Líneas, Material seleccionado por la Cátedra de Pedagogía Especial de Adultos, Carrera de Magisterio de Adultos, Inst. Sup. Guido de Andreis, La Plata, 1996.

Como se enunció en la primera parte del presente trabajo, la Educación Social se constituye como un componente insoslayable de la construcción social y co-producción de subjetividad, al tramitar el abordaje de conocimientos, distribuir el capital cultural, socializar y asociar saberes, incorporar actores, recordar mitos, tejer vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros y con el mundo. La educación así entendida se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas²⁷.

La educación social atiende en su acción a sujetos en situación de vulnerabilidad social, intentando que éstos construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales. La función de dicha educación es abrir a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural, propiciando la conexión o, en nuestro caso, la re-conexión en las redes de la sociedad de época.

Desde esta mirada, la educación social busca promover tanto la construcción de la socialidad en sujetos vulnerables como la construcción del tejido social en espacios amenazados por los efectos de la mundialización. El desafío es poder filiar, otorgar un nuevo estatuto, abrir un nuevo lugar a los sujetos de la educación.

Esa filiación consiste en la posibilidad de acceder a la apropiación y al usufructo del patrimonio que constituye la cultura. Trabajar para la educación es dar las llaves de acceso a la verdadera humanización, a la filiación para facilitar nuevos procesos de creación de vínculos y lugares sociales, a partir de la transmisión del patrimonio que hay que hacer común. Se trata de articular lo particular del sujeto, las condiciones locales y las exigencias de época.

En definitiva, el educador social, como agente de la acción educativa, promueve la potencialidad del desarrollo de recursos del sujeto que le posibilita su inserción social, actuando y facilitando su circulación en el entorno comunitario. Se busca la inserción plena, activa, crítica y responsable de los sujetos en el medio social al cual pertenecen.

Para finalizar este tema sobre *¿Qué características tendría que tener la educación en el ámbito penitenciario, considerándola desde una EDH?* ; es importante considerar el currículum, en el momento de llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje, como una herramienta fundamental, para los actores de tales procesos (docentes,

²⁷ Violeta Nuñez, *“Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio”*, edit. Santillana, Bs. As. 1999, Pág. 15

alumnos, conocimiento). De él se desprenden objetivos, recursos, proyectos, tiempos, evaluaciones y contenidos entre otras cuestiones constitutivas de tales procesos.

Aquí solamente se hará un escueto tratamiento de los contenidos y visiones que sostienen un currículum orientado hacia los DDHH, la EDH y la Pedagogía Crítica que los justifica.

En el armado del currículum educativo para la Educación en Cárceles debe existir una fuerte presencia de contenidos, que no sólo tengan correspondencia con los modelos de Educación Permanente, Educación Social, Educación de Adultos y Educación Popular, sino que también se correspondan con temas como la convivencia, la salud, el mundo laboral, las formas de expresión, la acción participativa y los valores entorno a los Derechos Humanos²⁸.

Esto último se debería relacionar con el relevamiento de opiniones que se realizó a los detenidos sobre la vida humana, la libertad, la igualdad entre las personas la solidaridad, la justicia, la educación, la no discriminación, la paz, la tolerancia, la integridad personal, la participación, el desarrollo humano. Ya que, a partir de las disciplinas básicas y cruzándolas transversalmente con estos temas y valores, se puede plantear el tema de Derechos Humanos, derechos ciudadanos, el conocimiento de leyes y normas, el tratamiento de documentación personal, social, laboral, etc., que le permitan al alumno dotarse de herramientas que hagan su futura reinserción social más sólida y crítica.

Se puede pensar a nivel curricular una especie de **Educación en Valores** como respuesta al párrafo anterior. A. M. Rodino, en atención a esto último comenta:

Educación en valores y para la puesta en práctica de valores de derechos humanos es una tarea difícil y problemática, tanto en el orden conceptual como metodológico. En el orden conceptual, porque aunque se coincida en la aceptación de los valores en abstracto, en la vida social no siempre se concretan, y a menudo se producen tensiones y conflictos entre diferentes opciones de valores. En el orden metodológico, las dificultades surgen porque el conocimiento de los valores es, para la persona, integral y vital. Más que 'saberse', se viven. Más que 'decirse', se practican.. Aunque se puede analizar los valores, su conocimiento pleno no es discursivo, porque no se enseñan ni se aprenden con sólo exponerlos y repetirlos. Enunciarlos significa poco o nada, si las actitudes y conductas de quien los expresan no se corresponden con lo expresado. De allí que su aprendizaje y su enseñanza constituyan un verdadero

²⁸ Guarinos, A y Moreno Oliver, F; *Alfabetización en el Medio Penitenciario*, Edit. Popular, Madrid, España, 1990, Cap. 5.

desafío intelectual y emocional (en fin, vital) para todos los participantes del proceso educativo. Y un desafío cotidiano²⁹.

Es de vital importancia considerar, por la población que se atiende en las cárceles, la escala de valores que ellos poseen; es decir, adentro de la **tumba** (la cárcel) existen preeminencia de unos valores sobre otros y a veces chocan. La investigación que se realizó en este trabajo, es sólo el comienzo de tema a profundizar y sistematizar si así lo fuera necesario. También el hecho de crear o recrear en las aulas situaciones cotidianas como posibles campos a cultivar en cuanto a la vivencia y práctica de esos valores, tiene una relevancia fundamental.

Una punta para ahondar es la relación entre EDH y Pedagogía Crítica, como par indisoluble a la hora de pensar una fundamentación pedagógica de un currículum de la Educación en las Cárceles.

La EDH, recorriendo el texto A. Magendzo:

se preocupa esencialmente por cómo la estructura educativa y el currículum tienen efecto en moldear al 'sujeto de derechos'. El currículum, como un sistema de poder en sí mismo, reproduce, sostiene y acomoda estos otros sistemas de poderes. El recurso clave que usa el currículum para promover sus intereses es el poder de crear y legitimar conocimiento. Los educadores en derechos humanos que asumen una perspectiva de pedagogía crítica deben entender, analizar y ser conscientes de cómo el componente de poder de la educación y el currículum funcionan e interactúan, determinando cómo las personas se forman y se empoderan para ser sujetos de derechos. Al hacer este análisis, la EDH se vuelve crítica y deja atrás posiciones inocentes e ingenuas³⁰.

Un aspecto importante que aporta la Pedagogía Crítica y la EDH es:

que una pedagogía crítica considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones - dentro de los condicionantes generales del currículum, como un importante componente de poder. Cuando existe esta clase de libertad, existe un margen considerable para cambiar los contenidos, mostrar un espectro de puntos de vista, interactuar abiertamente, etc. Una pedagogía crítica exige introducir métodos de enseñanza que le den al estudiante más control sobre su aprendizaje. Cuando los estudiantes eligen qué y cómo aprender, tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas. La

²⁹ A.M., Rodino "La educación en valores entendida como educación en DH", *Selección de textos del XX Curso interdisciplinario de DH*, IIDH, 2002, Costa Rica.

³⁰ Abraham Magendzo K, "Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos", Julio 2002, Instituto Árabe de Derechos Humanos con sede en Túnez, Centro de Información y Capacitación en Derechos Humanos de Marruecos.

EDH no puede funcionar en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo y comunicación³¹.

Se sabe que una cárcel tiene por definición un manto de rigidez y de normas muy fuertes que no permiten la **libertad plena** de expresión y de decisión. Pero en las pequeñas oportunidades que brinda la Educación en las Cárceles y considerando aquello que los alumnos esperan y piensan de ella, es más que propicio lograr un espacio de reflexión y ejercicio pleno de elegir, siempre y en cuanto el curriculum propuesto incluya esta visión.

Sobre la instancia del aprendizaje y la metodología del currículum, A. Magendzo comenta que:

la EDH adopta distintas iniciativas pedagógicas que han sido usadas en la enseñanza, como por ejemplo: el aprendizaje auto-regulado; la elección de temas por parte del estudiante; el diseño de aprendizaje por parte del estudiante; el aprendizaje orientado por los propios estudiantes, en el cual los estudiantes se ayudan unos a otros a aprender; el trabajo en pequeños grupos para promover el aprendizaje igualitario y auto-suficiente (grupos de estudio, grupos de discusión, grupos de concientización y grupos de investigación comunitaria)³².

El hecho de llevar adelante una EDH desde esta perspectiva puede llegar a dar a estas poblaciones una gran riqueza: no sólo alimentaría valores de los detenidos como la igualdad, la libertad, la solidaridad, sino también la potencialidad de la responsabilidad de sus actos, cuestión vital para su desarrollo personal a futuro.

Tanto la Pedagogía Crítica como la EDH se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. Un sujeto de derechos es alguien con el conocimiento básico de los derechos humanos fundamentales y que los aplica en la promoción y defensa de sus derechos y de los derechos de los demás. Es alguien que está familiarizado con la Declaración Universal de Derechos Humanos y con algunas de las resoluciones, pactos, convenciones y declaraciones, nacionales e internacionales, relacionadas con los derechos humanos. El conocimiento de estas normas legales se transforma en un instrumento de demanda y de vigilancia para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos humanos. Este sujeto de derechos también tiene conocimiento básico de las instituciones que protegen derechos, especialmente las de su propia comunidad, a las cuales puede recurrir cuando se violan sus derechos, apunta el autor de *Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos*.

³¹ Abraham Magendzo K, "Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos", Julio 2002, Instituto Árabe de Derechos Humanos con sede en Túnez, Centro de Información y Capacitación en Derechos Humanos de Marruecos.

³² *Ibid.*

Los detenidos encuestados pusieron a la luz el borroso límite entre instituciones (personas) de DDHH y los DDHH, como construcción abstracta. El efecto de una EDH que permita aclarar y tomar esta diferencia sería de gran aprovechamiento y por qué no de **empoderamiento** de estos sujetos, convirtiéndose en sujetos de derechos. “Tener conocimiento de las normas e instituciones de derechos humanos no es un aprendizaje académico, es conocimiento que ofrece mayores posibilidades para la acción y, por lo tanto, más poder para involucrarse en la promoción y defensa de los propios derechos y de los derechos de los demás... Estas personas usan el poder de la palabra, no la fuerza, porque quiere convencer por medio de la razón, no sojuzgar por la fuerza” señala A. Magnadezo. Por lo tanto, **usar la palabra, dar voz** y resolver conflictos ya no por la fuerza, sino por la razón, es de fundamental importancia en el ámbito carcelario, más aún, si se consideran los valores planteados a los alumnos en la encuesta como: la tolerancia, la paz, la participación y la igualdad.

La relevancia de los contenidos sobre Derechos Humanos, la visión de la Pedagogía Crítica y la EDH en lo curricular, permitirá generar en los alumnos el reconocimiento de ser sujetos de derechos y a su vez, reconocer que aquella vulnerabilidad social puede ser reducida en parte a partir de esta toma de conciencia.

Es evidente que esta toma de conciencia no es algo mágico. Pero siempre hay que tener en cuenta que todo proceso formativo conlleva intencionalidad. Hay intención y esta tiene que garantizar el derecho a la educación, como derecho social – humano y a la vez, reconocernos como seres humanos con derechos.

5. Rol de las Instituciones de Estado

¿Cuáles serían las acciones del Estado para garantizar el derecho de los detenidos a la educación y a una EDH?

¿En qué consiste la responsabilidad del Poder Judicial, del Servicio Penitenciario, de la Dirección de Cultura y Educación en el caso de la Pcia. de Buenos Aires?

En primer lugar, el Estado deberá dar con políticas integrales, en lo social-económico-legal, que tiendan a garantizar los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) de toda la población. Esto se manifestaría con la inclusión en los presupuestos de fondos reales que garanticen dicha cuestión, logrando el beneficio de reducir procesos de exclusión y

marginalidad. Si esto no ocurre es una invitación a que mucha más gente se acerque a la delincuencia o quede retraída tanto en la posibilidad de participación real como en el goce de los bienes culturales de la sociedad, por consiguiente, es necesario que los DESEC se concreten y no sean sólo un enunciado positivo.

También es importante, que el Estado reconozca y haga cumplir las leyes apegadas a las declaraciones internacionales y marco legal nacional y provincial, a favor de estos derechos, en especial al Derecho de Educación en las cárceles, como garantía de una EDH.

Deberá considerar a las cárceles no sólo como penitenciarias, sino como sitios donde los detenidos logren entenderse así mismos y al mundo. Darle impulso a la educación en las cárceles es un requisito para el éxito de la reintegración social de los detenidos, como así también es una contribución al desarrollo real y sostenible de la sociedad que la pone en práctica, siempre en el marco de una EDH.

Son necesarias políticas que tiendan al mejoramiento de las condiciones de detención de los presos; ayudarlos en el proceso de reintegración social; brindar educación en las cárceles y que todos los privados de la libertad tengan acceso a la misma; superar esa reacción negativa de la sociedad a solventar financieramente al mejoramiento de las condiciones básicas de vida de los presos.

Estas políticas públicas del Estado se operativizan por distintas instituciones. De aquí la responsabilidad y compromiso de cada una de ellas para con la garantía real de los derechos de los detenidos. Ellos son el Poder Judicial, el Servicio Penitenciario y la Dirección de Cultura y Educación (para el caso de la Pcia. de Bs. As.).

El Poder Judicial, en lo referente al Derecho a la Educación de los detenidos, tendrá que poner todas las herramientas legales para que se cumpla la ley. Se dice con esto que, se debería observar con detenimiento la marcha de la educación de los detenidos que están bajo su juzgado. Los Jueces de Ejecución, por ejemplo, podrían visitar los penales y tomar conocimiento de la realidad carcelaria, ver cómo se encuentra la escuela que funciona allí, tener entrevistas con los directores de los penales, de las escuelas de cada penal y los propios presos, asimismo no estaría demás realizar el seguimiento de los liberados que hayan ido a la escuela en los penales para ver qué necesidades tienen una vez que están en la calle. El Poder Judicial, al tomar competencia sobre el estado de la educación en los penales, podrá ser una institución más que exija cambios o fortalezca acciones tendientes a garantizar el Derecho a la Educación de los

detenidos. Una acción a considerar podría ser, que el esfuerzo realizado por el detenido para terminar sus estudios, se incorpore como beneficio en las causas penales o se evalúe como componente decisorio en una posible alternativa al encarcelamiento.

El Servicio Penitenciario, deberá acompañar y efectivizar las acciones del Estado y del Poder Judicial, garantizando cuestiones edilicias y de seguridad para que las escuelas funcionen normalmente. Debe concretar que todos los detenidos tengan el acceso a la educación y que no sólo concurra una elite, esto se logra proporcionando a los detenidos información sobre los diferentes niveles de educación y capacitación. Debe aportar acciones conjuntas con las autoridades escolares para sortear dificultades que atenten el normal desarrollo de las clases diarias: que bajen todos los internos a la escuela, que bajen a diario y a horario, garantizar la iluminación, sillas, mesas y pizarrones, que exista un espacio cómodo para tal motivo, que se fortalezcan las bibliotecas, que se realicen convenios con universidades, ONG y la Dirección de Cultura y Educación para incorporar otras carreras de formación general y profesional, realizar actividades culturales, recreativas, deportivas, etc. Es decir, no sólo garantizar el acceso sino también una variada oferta educativa, que exista educación disponible para los detenidos (léase **asequibilidad de la educación**³³). En definitiva, que la educación no sea sólo un momento de distracción para los internos (léase ocupar el tiempo), sino que sea el motor, la oportunidad real del mejoramiento de la conducta y los hábitos a favor de una futura reintegración social positiva.

Con respecto a la Dirección de Cultura y Educación, como institución estatal encargada de brindar educación en este ámbito penitenciario, le compete distintas acciones. La primera de ellas es garantizar que existan escuelas (EGB de Adultos) con personal idóneo para tal desarrollo educativo. No basta con que exista la escuela materialmente hablando, es necesario que el personal que tiene a cargo el dictado de las clases sea preparado para ese contexto.

Segundo, si la intención es que todos los internos reciban educación, deberá aportar la cantidad necesaria de cargos docentes para satisfacer la demanda. Por ejemplo, en las cárceles de la Pcia. de Buenos Aires, el 40 % de la población carcelaria no ha terminado la Educación General Básica. Esto se observa en la Unidad Penal N° I, L. Olmos, que tiene una población de 2500 personas; 1000 tendrían que ser atendidas con por lo menos 50 maestros. En la

³³ Tomasevki, Katarina. “Contenido y Vigencia del Derecho a la Educación”, Ponencia en el XX Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos, Julio 2002, SJ Costa Rica.

actualidad, sólo hay 24 maestros, quedando 500 internos sin recibir educación. Asimismo, deberá crear o estimular un currículum básico que pueda continuarse en distintas cárceles para que el traslado del detenido no sea un impedimento que no le permita continuar con sus estudios. El mismo deberá corresponder hacia los modelos de educación citados en el apartado cuatro.

Tercero, deberá mejorar la oferta educativa, en diversidad de cursos y programas, como así también coordinar con el Servicio Penitenciario la realización de acciones alternativas al dictado de clases, como programas educativos sobre formación profesional, actividades culturales, concursos, bibliotecas y todo aquello tendiente a fortalecer la acción educativa de las escuelas. Es decir, favorecer la asequibilidad de la educación.

Cuarto, deberá explicitar los beneficios de recibir educación de los detenidos, ya sea por la certificación de los estudios y posible continuación dentro o fuera de la cárcel, sino también por su impacto en el mejoramiento del desarrollo personal y cultural en ellos.

Quinto, la Dirección de Cultura y Educación podría crear un espacio administrativo-pedagógico dentro de su diagrama organizacional que reconozca esta educación en cárceles como una modalidad de educación particular, y proceder a formar y capacitar a docentes que estén en ejercicio o no de la docencia, y desde allí, realizar aportes teóricos (pedagógicos-didácticos) que ayuden al mejoramiento de la calidad de la enseñanza en las escuelas con sede en las cárceles, tratamiento curricular, organización escolar, etc.

Por último, ampliando lo anterior, ya sea en el ámbito de formación docente como a nivel curricular es necesario incorporar los contenidos y concepciones que conlleva la EDH. Porque, adhiriendo al trabajo de Ana M. Rodino antes citado:

La meta de la EDH es forjar sociedades donde no se atropelle la dignidad humana. No basta con denunciar o castigar los abusos después que han ocurrido. Hay que evitarlos y para ello, es necesario que las personas conozcan sus derechos, los defiendan y, a la vez, respeten y defiendan su ejercicio por parte de los demás. La EDH un medio para promover ese conocimiento y respeto y, de esta manera, se convierte en un instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos. Al mismo tiempo, se propone construir una convivencia pacífica y democrática, cada día más respetuosa de la vida y las libertades individuales, más igualitaria, justa y solidaria para todos y cada uno. En breve: más humana. Vista de esta manera, es un motor de transformaciones individuales y sociales...La EDH es, pues un trabajo ético, crítico y político, situado en contextos reales y concretos, y a la vez militante hacia la

construcción de los contextos deseables. A la denuncia de la sociedad actual suma el anuncio de la sociedad posible³⁴.

6. Conclusiones

Se reconoce a lo largo de este trabajo que la educación es un derecho, un derecho que todo hombre tiene. A su vez, la EDH es un componente del Derecho a la Educación, y debe de ser condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los DH y para la vida democrática.

Esto impele garantizar a los encarcelados el Derecho a la Educación. Esta necesidad de garantizar a los detenidos el Derecho a la Educación es de vital importancia, no sólo por ser un derecho, que hace a la esencia de todo ser humano, sino también por el beneficio personal de quién recibe educación y el impacto auspicioso de una EDH en la participación y pertenencia real en la sociedad y en la construcción de la cultura en el marco de los DH.

Se ha reconocido que los encarcelados son los sectores más vulnerables de la sociedad y que se necesitan de políticas sociales integrales por parte del Estado, que restituyan a todos los ciudadanos sus derechos fundamentales, generando así una solución real a los problemas de fragmentación y exclusión social.

Las instituciones del Estado encargadas de garantizar el Derecho a la Educación en el ámbito penitenciario, deben integrarse en una política estatal, que no haga más vulnerable la situación contractual del detenido y busque la reinserción real en la sociedad de tal sujeto.

La acción educativa en la visión de la EDH que se lleva adelante en las cárceles debe:

- apuntar a revertir la vulnerabilidad social de las personas detenidas, que se manifiesta en la falta de **voz** o mejor dicho, en la **pérdida del poder de la palabra**, de **su** palabra. En definitiva, recuperar la **palabra** es ejercer un derecho humano.
- permitir a todos los hombres alcanzar su plenitud personal, sin perder de vista su ejercicio de derechos y responsabilidades, respetando la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades.
- atender a sujetos en situación de vulnerabilidad social, intentando que éstos construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales.

³⁴ A.M., Rodino “La educación en valores entendida como educación en DH”, *Selección de textos del XX Curso interdisciplinario de DH*, IIDH, 2002, Costa Rica.

- abrir a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural, propiciando la conexión o, en nuestro caso, la re-conexión en las redes de la sociedad de época. Esto se logrará teniendo en cuenta la relevancia la EDH y la Pedagogía Crítica, que permitirá generar en los alumnos privados de la libertad el reconocimiento de ser sujetos de derecho y a su vez, reconocer que aquella vulnerabilidad social puede ser reducida en parte a partir de esta toma de conciencia.

Pero la EDH:

no se puede concebir como 'enseñar los derechos humanos', a la manera de hacer llegar cierta información (contenidos o datos) a quienes la desconocen. Tampoco hay personas que 'tienen el saber', y están listas para 'transmitirlo' a otras personas que lo ignoran. El reto es ir construyendo (en una labor conjunta y paulatina) una visión sobre la persona y las relaciones entre las personas basada en la dignidad y los derechos que le son propios por su condición humana. Se trata, pues, de formar (y formarnos nosotros mismos) en esa visión y para ponerla en práctica³⁵.

Darle impulso a la Educación en las Cárceles es un requisito para el éxito de la reintegración social de los detenidos, como así también es una contribución al desarrollo real y sostenible de la sociedad que la pone en práctica.

El derecho al trabajo, a la vivienda, a la justicia, al amor, a la educación, son los factores que las políticas sociales del Estado deberían restituir para que cada vez más se pueda educar fuera de los muros de la cárcel y no tras ellos^{36*}.

Prof. Francisco José Scarfó

³⁵ A.M., Rodino "La educación en valores entendida como educación en DH", *Selección de textos del XX Curso interdisciplinario de DH*, IIDH, 2002, Costa Rica.

³⁶ *Conclusiones del "Primer Congreso Nacional de Educación en las Cárceles – Educar tras los muros -", Univ. Del Centro, Olavarría, Pcia. de Bs. As. , Octubre de 2000.

7. Bibliografía consultada

- Ander Egg, “La Educación de Adultos como organización para el desarrollo social”, Entre Líneas, Material seleccionado por la cátedra de Pedagogía especial de Adultos, de la Carrera de Magisterio de Adultos, Inst. Sup. Guido de Andreis, La Plata, 1996
- Clarín, A Fondo: Elías Neuman, Criminólogo: “ A las cárceles llegan sólo delincuentes fracasados”, sección Opinión, Cap. Fed. 30-4-00.
- CONFITEA, “5ta. Conferencia Internacional de Educación de Adultos”, Hamburgo, 1997.
- Cuadernillo: *Legislación a favor de la educación de los detenidos*. Selección de artículos de la Constitución Nacional, Provincial y Ley 12.256, elaborado por el tribunal de Casación de la Pcia. de Bs. As. Para el curso de Lenguaje Penal, dictado en La Plata, 1999-2000.
- Dirección General de Cultura y Educación, Rama de Educación de Adultos, II Jornadas de Perfeccionamiento Docente, Pcia. de Bs. As. , Junio 1993.
- Escuela 721 (EGBA), Diagnóstico Situacional, Distrito La Plata. Melchor Romero. U. P. N° 10, año 2001.
- Escuela 701 (EGBA), Diagnóstico Situacional, Distrito La Plata. Lisandro Olmos. U. P. N° 1, año 2001.
- Escuela 746 (EGBA), Diagnóstico Situacional, Distrito La Plata. Lisandro Olmos. U. P. N° 17, año 2001.
- Escuela 721 (EGBA), Proyecto Educativo Institucional (PEI), Distrito La Plata. Melchor Romero. U. P. N° 10, año 2001.
- Guía informativa, *XX Curso interdisciplinario de DDHH*, IIDH, 2002, SJ Costa Rica.
- Guarinos, A y Moreno Oliver, F; *Alfabetización en el Medio Penitenciario*, Edit. Popular, Madrid, España, 1990.
- Instituto de Educación de la UNESCO (UIE), “Manual sobre la Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios”, 1994.

- Magendzo Abraham K, “Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos”, Julio 2002, Instituto Árabe de Derechos Humanos con sede en Túnez, Centro de Información y Capacitación en Derechos Humanos de Marruecos.
- Paulo Freire, “*Pedagogía del oprimido*”, Buenos Aires, Siglo XXI, Varias ediciones.
- Primer Congreso Nacional de Educación en las Cárceles: “Educar Tras los Muros”, Conclusiones de los grupos de Trabajo, Olavarría, Pcia. de Bs. As., Octubre de 2000.
- Procuración Gral. De la Suprema Corte de Justicia de la Pcia. De Bs. As. , Jornadas “Eje Educativo y sistema Carcelario”, La Plata, 1999.
- Rodino, A. M. “La educación en valores entendida como educación en DH”, *Selección de textos del XX Curso interdisciplinario de DH*, IIDH, 2002, Costa Rica.
- Scarfó, Francisco J., Ponencia “Rasgos identificatorios de las EGBA en las Cárceles de La Plata, para delinear criterios y/o factores que mejoren la calidad de la enseñanza”, en el Primer Congreso Nacional de Educación en las Cárceles: “Educar Tras los Muros”, Olavarría, Pcia. de Bs. As., Octubre de 2000.
- Scarfó, Francisco J., “Taller de Comunicación en la Educación, en la Esc. N° 746, U.P. N° 17, Lisandro Olmos”, Cátedra Comunicación y Educación – Fac. de Periodismo y Comunicación Social, Carrera Lic. En Ciencias de la Educación, Fac. de Humanidades y Cs. De la Educ., UNLP, La Plata, Pcia. de Bs. As. Junio – Julio de 2001.
- Scarfó, Francisco J., “Trabajo final de integración (esquema de trabajo)”, Cátedra Problemática Pedagógica Didáctica, Carrera Lic. En Ciencias de la Educación, Fac. de Humanidades y Cs. De la Educ., UNLP, La Plata, Pcia. de Bs. As. Junio 2000.
- Scarfó, Francisco J., Ponencia “Propuestas para la Formación Pedagógica-didáctica de un Magisterio Especializado en Educación en Cárceles”, en el Segundo Congreso Nacional de Educación en las Cárceles: “Educar Tras los Muros”, Olavarría, Pcia. de Bs. As., Setiembre de 2001. (dicho Congreso fue suspendido, pero el trabajo fue seleccionado para presentar como ponencia)

- Scarfó, Francisco J., Artículo: “ Educación en la Cárcel: La escuela, un espacio distinto”, en la revista Movimiento Sindical Regional (La Plata, Berisso y Ensenada), La Plata, Abril-Mayo 1999. (como columnista invitado).
- Scarfó, Francisco J., Trabajo monográfico: “El Derecho a la educación en las cárceles”, Trabajo terminado para la obtención de beca de la Dirección de DDHH, UNLP, La Plata, Pcia. de Bs. As., Marzo 2002.
- V. Nuñez, “Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio”, edit. Santillana, Bs. As. 1999.
- Tomasevki, Katarina. “Contenido y Vigencia del Derecho a la Educación”, Ponencia en el XX Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos, Julio 2002, SJ Costa Rica.
- Torres, María Rosa. “*Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*”. Entrevista a Paulo Freire. Edit. Bibliotecas Universitarias. Centro Editor de América Latina. San Pablo, Brasil, Agosto, 1985.
- Wacquant Lööc, “Las cárceles de la miseria”, Paris, Éditions Liber-Raisons d’agir, 1999.

8. ANEXO

ENCUESTA SOBRE SITUACIONES, VALORES Y DERECHOS HUMANOS

Objetivo del instrumento:

- 1) Identificar en la población encuestada qué situaciones son buenas o justas y qué situaciones son malas o injustas.
- 2) Reconocer y ver qué correspondencia existe entre esas situaciones juzgadas y valores que representan dichas situaciones. Es decir qué valores no aceptan.
- 3) Releva la jerarquía que esta población encuestada hacia dichos valores y situaciones planteadas.

Estructura y aplicación del instrumento

El instrumento presentará situaciones breves, simples, concretas y reales, las cuales se les entregarán a los alumnos de las escuelas con sede en cárceles que contestarán si son justas o no y a su vez, le agregarán un valor (una palabra) que contenga a dicha situación.

Luego jerarquizarán las situaciones por importancia o relevancia para la justicia, lo bueno, lo humano.

Encuesta

PRIMERA PARTE:
Contestar con una cruz (X) y colocar el valor o palabra o idea que represente esa situación.

Situación 1

Una persona es privada de su libertad sin motivo alguno.

Es justa

☐

No es justa

☐

Valor

Situación 2

Una persona es detenida sin causa y la condenan a muerte, sin tener un proceso judicial claro.

Es justa

☐

No es justa

☐

Valor

Situación 3

A Una persona no la dejan dar su opinión libremente en una reunión de vecinos.

Es justa

☐

No es justa

☐

Valor.....

Situación 4

Una persona no puede elegir a su representante al consejo vecinal.

Es justa

☐

Valor

No es justa

☐

Situación 5

Una persona no puede ir a la escuela por no tener medios económicos.

Es justa

☐

Valor

No es justa

☐

Situación 6

Una persona no puede ir a la escuela porque es negro, mientras que otro sí por ser blanco.

Es justa

☐

No es justa

☐

Valor

Situación 7

Una mujer gana menos dinero que su compañero varón por el mismo trabajo.

Es justa

☐

No es justa

☐

Valor

Situación 8

Una persona hincha del club A recibe una golpiza por hinchas del club B. **Es justa**
No es justa

Valor

Situación 9

Una persona le quita la vida a otra porque no toleraba la música fuerte. **Es justa**
No es justa

Valor

Situación 10

Una persona le quita la vida a otra en una pelea callejera. **Es justa**
No es justa

Valor

Situación 11

Una persona le quita la vida a otra porque le debe dinero. **Es justa**
No es justa

Valor

Situación 12

Una persona le quita la vida a otra porque quiso vengar a un familiar. **Es justa**
No es justa

Valor

Situación 13

Una persona le quita la vida a otra al robar un auto. **Es justa**
No es justa

Valor

Situación 14

Una persona roba una casa ajena y atenta contra la propiedad privada de otro. **Es justa**
No es justa

Valor

Situación 15

Una persona pide que le ayuden a conseguir donaciones para operar a su hija enferma. **Es justa**
No es justa

Valor

Situación 16

Un grupo de niños muere de desnutrición en Formosa. **Es justa**
No es justa

Valor

Situación 17

Un grupo de niños muere de hepatitis porque un funcionario se robó la plata destinada para eso.

Es justa

No es justa

Valor

Situación 18

A un trabajador sólo le interesa su bienestar y no el de los demás compañeros. Es justa
No es justa

☐
☐

Valor

Situación 19

Una persona, sabiendo el efecto dañino de las drogas y el alcohol, no le interesa su vida ni la de los otros más cercanos.

Es justa
No es justa

☐
☐

Valor

SEGUNDA PARTE

Ordenar todos los valores, sin repetirlos del más importante al menos importante

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.

“El derecho a la educación en las cárceles: su caracterización conceptual y su efectivización en el marco de la acción de la Procuración Penitenciaria de la Nación”

Documento producido por la Procuración Penitenciaria Federal para la Capacitación: Trayecto Formativo 2006-2007, llevada adelante por el Área de Desarrollo Profesional Docente y el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro dependiente del Ministerio de Educación, Cy T, de la Nación, Ciudad de Buenos Aires 9 de mayo de 2006.

Temario:

- 1) En breve ¿Cuál es la función de la Procuración Penitenciaria Federal?**
- 2) ¿Qué se entiende por el derecho humano a la educación en las cárceles?: características conceptuales (normativa y fines).**
- 3) Los aspectos de interés de la Procuración sobre el derecho a la educación: la calidad del derecho y sus posibles indicadores.**
- 4) Acciones realizadas desde la Procuración.**
- 5) Situación de la educación en las cárceles.**
- 6) Debates, desafío y perspectivas.**
- 7) Valoraciones de cierre que abren la reflexión.**
- 8) Bibliografía Consultada.**

Desarrollo

1. En breve ¿Cuál es la función de la Procuración Penitenciaria Federal?

La Procuración Penitenciaria Federal tiene por objetivo proteger los DDHH de las todas las personas privadas de su libertad a disposición del Poder Ejecutivo de la Nación.

Sus facultades comprenden la iniciación de investigaciones destinadas a aclarar o hacer cesar afectaciones a los derechos de los/as detenidos/as, visita a los lugares de detención, suscripción de acuerdos con autoridades provinciales que alojen detenidos federales y con organismos defensores de los ddhh, elaboración de recomendaciones y propuestas, informes al Ministerio de Justicia y DDHH de la Nación, solicitud de expedientes, informes, documentos, antecedentes y todo otro elemento útil para su función, realización de inspecciones, verificaciones, auditorías o cualquier otra medida conducente al esclarecimiento de hechos objeto de investigación, entrevistas sin aviso previo y en condiciones de privacidad a los detenidos, comparecencia de funcionarios/as y empleados/as para que expliquen o informen y solicitud de colaboración de particulares.

También puede formular denuncias o querellas y denuncias administrativas, poner en conocimiento de lo actuado a los/as jueces y realizar presentaciones en condición de "amigo del tribunal".

Entre sus facultades se halla la difusión de derechos, propuestas de reforma normativa, advertencias, recordatorios de deberes legales y funcionales, y propuestas de medidas cuya respuesta no puede demorar más de 30 días además de los informes al poder Legislativo de la Nación

En definitiva se constituye como un organismo de control, monitoreo y promoción de los DDHH en las cárceles federales.

Uno de los DDHH que la Procuración Penitenciaria atiende es el derecho a la educación en la perspectiva de que los derechos humanos son interdependientes e indivisibles. Es decir que no hay derechos más importantes que otros, sino que se corresponden unos a otros y que se presentan como la “exigencia ética mínima”, que reflejan valores como la libertad, la dignidad de la persona, la no discriminación, la solidaridad, la justicia, la paz y otros más, que son abstraídos y volcados en instrumentos normativos exigibles a los estados. Estos valores transformados en derechos son fundamentales para el desarrollo personal y social de las personas y le caben a todo ser humano por sólo tener esta condición.

2. ¿Qué se entiende por el derecho humano a la educación en las cárceles?: características conceptuales y la calidad del derecho (normativa y fines).

Se debe señalar que aunque el encarcelamiento se considere un castigo justificado, no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos, ya que el único derecho que se priva, al estar detenido/a, es la libertad ambulatoria. Se dice entonces que le caben a las personas privadas de la libertad el goce de todos los derechos y garantías que imponen las leyes fundamentales y las supranacionales.

Por otro lado, en la mayoría de los instrumentos internacionales de DDHH existen apartados como instrumentos específicos, dedicados a las personas privadas de la libertad¹, que en la Argentina, están considerados en las leyes nacionales (24660- ley de ejecución penal) y provinciales, en donde se puede apreciar un tratamiento de cuestiones tales como condiciones de detención, acceso a la justicia, la prevención de acciones como maltratos, torturas, trabajo forzado, función de la cárcel, derechos y garantías de detenidos/as, procesados/as y penados/as, entre otros puntos.²

En cuanto a las Reglas Mínimas de las N.N.U.U para el tratamiento de los reclusos (1957)³ se señala que las mismas tratan las características esenciales de la vida cotidiana en la cárcel.⁴ Y en el caso de la educación en el ámbito penitenciario se puede destacar⁵:

Regla 39: *Los reclusos deberán ser informados periódicamente de los acontecimientos más importantes, sea por medio de la lectura de diarios, revistas o publicaciones penitenciarias especiales, sea por medio de emisiones de radio, conferencias o cualquier otro medio similar, autorizado o fiscalizado por la administración.*

Regla 40: *Cada establecimiento deberá tener una biblioteca para el uso de todas las categorías de reclusos suficientemente provista de libros instructivos y recreativos. Deberá instarse a los reclusos a que se sirvan de la biblioteca lo más posible.*

Regla 49: *(2) Los servicios de los trabajadores sociales, de maestros e instructores técnicos deberán ser mantenidos permanentemente, sin que ello excluya los servicios de auxiliares a tiempo limitado o voluntarios.*

Regla 58: *El fin y la justificación de las penas y medidas preventivas de libertad son, en definitiva, proteger a la sociedad contra el crimen. Sólo se alcanzará este fin si se aprovecha el período de privación de la libertad para lograr, en lo posible, que el delincuente una vez liberado no solamente quiera respetar la ley y proveer sus necesidades, sino también que sea capaz de hacerlo.*

Regla 60: *El régimen del establecimiento debe tratar de reducir las diferencias que puedan existir entre la vida en prisión y la vida en libertad.*

Regla 66: *(1)... se deberá recurrir, en particular,...a la instrucción, a la orientación y la formación profesionales, a los métodos de asistencia social individual, al asesoramiento relativo al empleo, al desarrollo físico y a la educación del carácter moral, en conformidad con las necesidades individuales de cada recluso. Se deberá tener en cuenta su pasado social y criminal, su capacidad y aptitudes físicas y mentales, sus condiciones personales, la duración de su condena y las perspectivas después de su liberación.*

Regla 77: *(1) Se tomarán disposiciones para mejorar la instrucción de todos los reclusos capaces de aprovecharla... La instrucción de los analfabetos y la de los reclusos jóvenes será obligatoria y la administración deberá prestarle particular atención.*

(2) la instrucción de los reclusos deberá coordinarse, en cuanto sea posible, con el sistema de instrucción pública a fin de que al ser puestos en libertad puedan continuar sin dificultad su preparación.

¹ Existe un cuerpo normativo internacional fundamental basado en La Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes y las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos emanadas de Naciones Unidas que debe ser efectivamente aplicado en todo el mundo

² Se recomienda ver el Informe Anual de la Procuración Penitenciaria Federal 2002, Pág. 86.

³ La Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos fueron adoptadas por el Consejo Económico y Social en la resolución 663 CXXIV de ese organismo en 1957 y aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1991 bajo la resolución 45111 – Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos-.

⁴ Se señala que el *Fallo de la Corte Suprema en la causa Verbitsky, Horacio s/ habeas corpus* - CSJN - 03/05/2005 toma un valor trascendental las Reglas Mínimas de NNUU para el tratamiento de los reclusos: “Declarar que las RM para el tratamiento de Reclusos de las Naciones Unidas, recogidas por la ley 24.660, configuran las pautas fundamentales a las que debe adecuarse toda detención”.

⁵ International Penal Reform, *Manual de la buena práctica penitenciaria*. 2da. Edición (R332m), San José, Costa Rica, 2002.

Regla 78: *para beneficio físico y mental de los reclusos se organizarán actividades recreativas y culturales en todos los establecimientos.*

La Resolución N° 45122/90 adoptada por la Asamblea de N.N.U.U proclama: ⁶

...recomienda a los Estados Miembros que... al formular políticas de educación, tengan en cuenta los siguientes principios:

- a) La educación en establecimientos penitenciarios debe orientarse al desarrollo de toda la persona, teniendo presentes los antecedentes de orden social, económico y cultural del recluso;*
- b) Todos los reclusos deben gozar de acceso a la educación, con inclusión de programas de alfabetización, educación básica, formación profesional, actividades creadoras, religiosas y culturales, educación física y deportes, enseñanza superior y servicios de bibliotecas...*
- ...f) la enseñanza profesional debe orientarse a un desarrollo más amplio de la persona y responder a las tendencias del mercado laboral;*
- g) debe otorgarse una función importante a las actividades creadoras y culturales, que son especialmente indicadas para permitir a los reclusos desarrollarse y expresarse;*

En cuanto a la Resolución 1990/20 del Consejo Económico y Social de NNUU referida a la educación en las prisiones, inspiradora de la resolución anterior y se destaca:⁷

- ... d) todos los implicados en la administración y gestión penitenciaria deberán facilitar y apoyar la educación en todo lo que sea posible,*
- e) la educación debe ser un elemento esencial en el régimen penitenciario; deberá evitarse desincentivar a los reclusos que participen en los programas educativos formales aprobados,*
- ...g) debe darse un papel significativo a las actividades creativas y culturales, por cuanto tienen un especial potencial de permitir a los reclusos desarrollarse y expresarse,*
- ...j) se pondrá a disposición de los reclusos los fondos, equipos y personal docente que sean necesarios para que puedan recibir una educación adecuada.*

Ante lo expuesto se pueden inferir una serie de cuestiones referidas a los fines de la educación en la cárcel.

Lo primero que es necesario remarcar es la *oportunidad social* de la educación en tanto al ser un derecho efectivamente garantizado aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales y cuando se niega o viola ese derecho priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades.⁸ Así, la *educación en tanto derecho* es inherente a la persona y a la vez, opera como un derecho “llave”, ya que su realización y goce “abre” el conocimiento de otros derechos.

Es altamente improbable reparar el desequilibrio existente en las oportunidades de vida y de participación en la sociedad, sin el previo reconocimiento del derecho a la educación.⁹

En este marco, la carencia de educación aparece como un instrumento para perpetuar las desigualdades, pero asimismo el goce pleno del derecho a la educación es una manera de eliminar las desigualdades. Para que la educación no sea la que genere la desigualdad, están las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos que otorgan prioridad a la eliminación de las desigualdades como meta clave de la educación.

Como segundo y unido a lo anterior, la *Educación en DDHH* (EDH) es un contenido de influencia en la subjetividad de las personas privadas de la libertad que gozan de este derecho y que en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) en su Art. 26 se señala:

⁶ De Mayer, Marc. “Educación en las cárceles: palabras liberadoras”, en revista “Educación de Adultos y Desarrollo”, ICI de la Asociación Alemana para la educación de Adultos, N° 49, 1997, Bonn, Alemania.

⁷ Coley A. *La administración Penitenciaria en el contexto de los Derechos Humanos*. Edit. International Centre For Prison Studies, Londres, Reino Unido, 2002.

⁸ Tomasevski Katarina. Contenido y vigencia del derecho a la educación, Cuadernos Pedagógicos. IIDH, San José de Costa Rica, 2003.

⁹ Tomasevski, Katarina. “Contenido y Vigencia del Derecho a la Educación”, Ponencia en el XX Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos, Julio 2002, SJ Costa Rica.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Siguiendo esta línea, en el ámbito regional el *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, (vigente en la Argentina -año 2002) en su artículo 13 pone de manifiesto que la EDH es un derecho y va unida al derecho a la Educación:

Artículo 13 del Protocolo de San Salvador Derecho a la Educación

1. Toda persona tiene derecho a la educación.

2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.

De este enunciado se desprende que la EDH es la posibilidad real de que todas las personas reciban una educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita:¹⁰

- *comprender sus derechos y respectivas responsabilidades;*
- *respetar y proteger los DDHH de otras personas;*
- *entender la interrelación entre DDHH, estado de derecho y sistema democrático de gobierno;*
- *ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los DDHH.*

Por otro lado, la EDH para estos grupos de personas que han sufrido y padecen reiteradas violaciones a los DDHH, antes y durante la detención, se convierte en un *instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos*. Al mismo tiempo, propone construir una convivencia pacífica y democrática, cada día más respetuosa de la vida y las libertades individuales, más igualitaria, justa y solidaria para todos y cada uno.

Imaginemos el efecto positivo en estos grupos en situación de vulnerabilidad de una EDH, el desarrollo en la educación de *valores, actitudes* (como respeto al otro, el diálogo, la aceptación de lo diferente, respetar lo acordado), *destrezas* (como escuchar al otro, expresarme sin agredir al otro, ejercitar la crítica y la reflexión sobre la práctica)...¹¹

En definitiva *educar desde la perspectiva de los DDHH en el ámbito de la educación en las cárceles*, no es más que la posibilidad real de reconocerse como sujeto de derecho, de recuperar y/o tener “palabra” o sea la “voz” para decir, para pronunciar, para decir cosas, para decirse uno mismo y nosotros. La EDH, como parte sustancial de toda educación pública, sea en la calle o en el encierro, busca “empoderar” a las personas.

3. Los aspectos de interés de la Procuración sobre el derecho a la educación: la calidad del derecho y sus posibles indicadores.

La Procuración Penitenciaria ha tomado en estos últimos años en su acción de monitoreo y promoción, el firme convencimiento que *la educación es un factor clave en la vida de la persona privada de libertad*, en cuanto mejora su calidad de vida, en cuanto permite diseñar su proyecto de vida, en cuanto permite ocupar provechosamente su tiempo libre; como también se tiene el

¹⁰ A.M., Rodino “La educación en valores entendida como educación en DDHH”, Selección de textos, XX Curso interdisciplinario de DDHH, 2002, Costa Rica.

¹¹ Idem anterior.

convencimiento que la *educación es un factor clave y estratégico a la hora de diseñar la política criminal y penitenciaria basada en los DDHH*.

Es real que la privación de la libertad no le permite a la persona poder optar por otra escuela, otro servicio de salud, a poder acceder a distintos bienes culturales y servicios, que en la calle sí lo podría hacer, al menos en principio.

Por ello, al hablar del ejercicio pleno de este *derecho a la educación en las cárceles*, hay que hablar también de la *calidad del mismo*. No basta con que cada unidad penal tenga escuelas y maestros/as, sino que hay que *reflexionar y buscar una educación de calidad*.

La Procuración está trabajando sobre las cuatro características fundamentales de la calidad del derecho y los indicadores posibles para recabar información sobre su desarrollo¹². Ellas son la **accesibilidad, la asequibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad**.

Dichas características, ya señaladas por la Procuración en el informe 2002, surgen como criterios de calidad para el cumplimiento del derecho a la educación, dentro y fuera de la cárcel, y su no cumplimiento generará un disfrute del derecho a la educación de baja calidad o baja intensidad, reduciendo el impacto auspicioso que señalamos anteriormente.

Además, la posibilidad de contar con *indicadores* permite “valorar” o “emitir un juicio de valor” sobre las cuatro características componentes del derecho a la educación antes señaladas. A modo de propuesta la Procuración destaca sobre:

1) Criterio de Accesibilidad del derecho a la educación (cómo se accede a la educación):

- Indicadores de obstáculos en el acceso a la educación de las personas privadas de la libertad: si son administrativos (traslados, procedimientos de acceso, documentación), jurídicos (el alcance a procesados/as y penados/as), económicos (recursos financieros, provisión de materiales didácticos y tecnológicos), infraestructura (edificios, seguridad), recursos humanos (cantidad de docentes por alumno/a), otros.
- Indicadores sobre la permanencia y la culminación de los estudios: la certificación post cárcel, la existencia de algún plan de becas estudiantiles para sostener y continuar estudios.
- Indicadores sobre la diversidad en el tema curricular de las distintas jurisdicciones: si existe algún criterio de equilibrio entre las distintas provincias y entre las distintas U.P.F., cómo se reducen o superan los desajustes, la fluctuación resultante de la diversidad curricular y la certificación.
- Indicadores sobre las propuestas educativas: las condiciones y/o situaciones se propone un programa de alfabetización o la educación semipresencial/distancia, propuestas educativa/formativas que se lleva adelante una vez terminado el ciclo lectivo.
- Indicadores sobre los espacios físicos: el control de la emergencia (seguridad) edilicia de las escuelas intramuros, el diseño y utilización de los espacios destinados a educación.

2) Criterio de Asequibilidad del derecho a la educación (si hay educación disponible):

- Indicadores sobre la diversidad en la oferta educativa en las cárceles federales.
- Indicador sobre la oferta de Formación Profesional: cómo se articula con las exigencias de lo post-carcelario, cómo se articula con la comunidad (educativa) extramuros.
- Indicadores sobre el presupuesto destinado a la educación en cárceles por parte de las agencias estatales (Ministerio de Educación Nacional y de las jurisdicciones).
- Indicadores sobre recursos efectivos (método de resolución) para los reclamos de la obligación estatal: para con el titular del derecho a la educación (la persona privada de libertad), para la libertad de cátedra y la libertad sindical del personal docente.

3) Criterio de Adaptabilidad del derecho a la educación (cómo se adapta la educación al sujeto y al contexto de desarrollo):

- Indicador sobre si la educación formal y la oferta educativa en la cárcel se ajusta al contexto de las personas (adultos/as y jóvenes) privadas de la libertad en toda la amplitud de la persona humana.

¹² Tomasevski, Katharina (2004) “Indicadores del derecho a la educación”, XXII Curso Interdisciplinario en DDHH, IIDH, Costa Rica.

- Indicadores sobre el enfoque educativo que se desarrolla en general la educación en las cárceles, qué metodologías educativas son las más extendidas en el ámbito educativo penitenciario.
- Indicador sobre cómo se trabaja con la diversidad a nivel áulico e institucional (en especial de los grupos en situación de vulnerabilidad en la cárcel como mujeres, jóvenes, personas con discapacidad mental y física, homosexuales, lesbianas, transexuales, extranjeros/as, grupo de etnias minoritarias, valetudinarios/as, enfermos/as terminales y hospitalizados/as, drogadependientes, en situación de resguardo de integridad física -RIF-).
- Indicadores en cuanto así la educación formal cubre y/o articula otros saberes y conocimientos vinculados al derecho a la salud, al trabajo, al medio ambiente sano, a la alimentación, al acceso a la justicia, a los DDHH en general.
- Indicador sobre si la oferta de Formación Profesional satisface de alguna manera a las necesidades e intereses de los/as internos/as.
- Indicadores sobre la elaboración de documentos específicos de asistencia técnica-pedagógica a los trabajadores/as de la educación.

4) Criterio de Aceptabilidad del derecho a la educación (cuán consecuente es la educación con los DDHH):

- Indicadores sobre si los contenidos y métodos de enseñanza en las escuelas intramuros son consecuentes con los DDHH. Identificación de los contenidos mínimos relacionados con los DDHH en los planes de estudios de cada nivel educativo, identificar si existe un tratamiento curricular específico vinculado a DDHH y privación de libertad (ley 24660, Código Penal de la Nación, Reglamentos Penitenciarios, entre otros)
- Indicadores sobre el modo en que se realiza la supervisión y vigilancia desde la perspectiva de DDHH de los programas educativos que se desarrollan en las cárceles, en los textos y materiales escolares utilizados, en los métodos de enseñanza, en la toma de decisiones institucionales, en la resolución de conflictos escolares, etc.
- Indicadores sobre si existe una formación docente en Educación en DDHH vinculada al contexto de la privación de la libertad, cuáles son los contenidos de los programas, quiénes o qué instituciones lleva adelante esta capacitación.
- Indicadores referidos a cómo son los mecanismos de designación del personal docente, directivo y de supervisión en la educación formal en las cárceles, cómo se elabora el perfil docente.

Ahora bien, al hablar de la educación para las personas privadas de la libertad también incluimos el acceso a **una capacitación profesional** que permita dar la oportunidad de apropiarse de mejores posibilidades de inclusión a la sociedad luego de su liberación.¹³

En este aspecto, es clave que **la formación profesional o para el trabajo sea no direccionada unívocamente a la producción**, sino que también amplie su horizonte hacia a una formación integral para el trabajo, con una fuerte perspectiva de ser una educación permanente, en tanto trayectoria educativa y proyecto de vida de las personas encarceladas. Una formación para el trabajo que sea diversa en su oferta y apunte en dejar en mejores condiciones laborales a quienes transcurran por las aulas, con miras al mejoramiento de la calidad de vida, de obtener recursos propios, entre otras cuestiones.

4. Acciones realizadas desde la Procuración para con la educación en las cárceles

En primer lugar la Procuración viene llevando adelante desde varios años pedidos de informes tanto a las direcciones de unidades penales como al Dirección Nacional del SPF y / o Subsecretaría de Política Penitenciaria de la Nación sobre la situación educativa.

Con esta información se procede a emitir juicio de valor sobre dicha situación, que sumada a las visitas a las cárceles, las auditorias, las audiencias a los internos/as y los pedidos llegados por vía telefónica o de algún familiar permiten formular recomendaciones a las distintas agencias estatales responsables de garantizar con calidad este derecho en el ámbito de las prisiones.

¹³ CONFITEA, “5ta. Conferencia Internacional de Educación de Adultos: Educación de adultos y reclusos”, Hamburgo, 1997.

En particular para este año, la Procuración, en su renovación y desarrollo estratégico, ha podido ampliar su planta de personal, incorporando a profesionales con basta formación académica y experiencia destacada en el ámbito educativo penitenciario local y latinoamericano.

Esto ha permitido avanzar en varios aspectos:

- En la elaboración de cuestionarios de solicitud de informes sobre la situación de la educación, amplios y precisos, dirigidos a autoridades de unidades penales y agencias estatales vinculadas al tema.¹⁴
- En la elaboración de cuestionarios sobre la situación de la educación para realizar entrevistas estructuradas a los/as internos/as.
- En la aplicación, tanto de los cuestionarios y como de la entrevista estructurada, en las visitas y auditorías a las cárceles, permitiendo contar con mucha más cantidad y diversidad de información.
- En la ejecución de visitas y seguimientos específicos a las secciones educación de las U.P., ya sea entrevistando al personal responsable, como recorriendo exhaustivamente las instalaciones destinadas a la educación y las actividades culturales y físicas, realizando un seguimiento de los materiales educativos (PC, textos escolares, etc) donados por ministerios, instituciones o terceros.
- En la inclusión de manera destacada de la problemática de la educación en las cárceles en las visitas generales a las cárceles. En este aspecto se busca ver qué relación tiene la educación en la determinación de la progresividad de la pena, en la determinación de objetivos de una fase a otra, en la influencia de la educación en el consejo correccional, en la vinculación de educación con las demás secciones como asistencia social, trabajo, con el pre-egreso, con la comunidad extramuros, etc.
- En el relevamiento del expediente temático de “educación”, el cual se viene llevando adelante en la Procuración como así también el de todas las unidades en el aspecto educativo.
- En la participación en los eventos educativos que se realizan en las distintas unidades penales y en los eventos académicos y de formación de docentes.
- En el trabajo de recopilación de normativa internacional, regional y nacional, como así también jurisprudencia nacional e internacional referida al derecho a la educación en las cárceles, para llenar de contenido esta idea de hacer “judicializable” el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad. En este marco se están estudiando proyectos de ley y recomendaciones legislativas para que su impacto se más provechoso, como así también recomendaciones específicas dirigidas al poder ejecutivo.
- En la promoción del trabajo conjunto con las ongs e instituciones académicas en lo referido a la investigación y capacitación en este tema.

5. Situación de la educación en las cárceles

La Procuración, en líneas generales encuentra a la situación de la educación en las cárceles federales con una tendencia favorable a la garantía del derecho a la educación, pero merece destacar algunas cuestiones en función de las cuatro características e indicadores señalados anteriormente sobre la calidad del derecho a la educación. Son las siguientes:

- Aunque casi el 50 % de la población del penal se encuentre matriculada, en los distintos niveles educativos, no debe perderse de vista el tipo de modalidad de acceso diario a la educación (como asistir una semana por mes o cinco días seguidos en muchos casos). Estos sistemas de acceso diario, de permanencia y de egreso no suelen ser compatibles con las necesidades del interno/a con respecto al derecho a la educación y a desarrollar trayectoria educativas provechosas.
- Estas modalidades de acceso diario ocasionan una baja incidencia o bajo impacto educativo, a partir que los alumnos/as no están mayoritariamente, conformes con la modalidad semipresencial, más en el caso de los internos/as con niveles educativos bajos. Habría que buscar la manera para que se amplíen turnos de escolaridad y por cierto no se superpongan, en la medida de lo posible, con otras actividades como las físicas, culturales, recreativas, el trabajo.

¹⁴ Estos cuestionarios retoman estándares internacionales dados por la APT, la EPEA, entre otras organizaciones.

- Ante esta realidad suele encontrarse que no hay un programa formal de apoyo escolar de monitoreo de los procesos de aprendizaje ante la modalidad semipresencial.
- Esta realidad en el acceso diario pone de manifiesto que prima el criterio de seguridad antes que el desarrollo pleno de la formación de los internos/as.
- Sumado a esto, aunque en muchos casos la infraestructura es suficiente y goza de un buen estado, no está explotada en su máximo potencial. Suelen estar los espacios destinados para las actividades educativas, físicas y recreación limitados en dimensiones o tienen un uso compartido o usos diferentes a los que fueron creados.
- Se ha encontrado que la seguridad edilicia de los sectores destinados a la educación no están bajo los estándares mínimos e indispensables para la prevención.

En particular señalamos que:

En el nivel primario y secundario, nos parece necesario insistir en contar instituciones educativas formales (escuelas públicas) y no una ejecución de la educación bajo la modalidad de programas temporales. Estos programas muchas favorecen la reducción de una educación formal y sistemática, componente fundamental del derecho a la educación. Hay que relexionar que al no tener escuelas públicas en las cárceles lleva a:

- 1) una reducción de la posibilidad de continuidad e impacto en el mediano y largo plazo del sistema educativo en las cárceles y en especial en los/as alumnos/as;
- 2) una afectación a la idea de igualdad de derecho (acceso a la educación pública) por parte de las personas privadas de la libertad ya que las escuelas al pasar a una modalidad de programas temporales, éstos quedan sujetos en cuanto a su desarrollo, a factores y circunstancias de vigencia o no de su criterio de creación, cuando fuera de la cárcel se mantiene el sistema público de acceso a las escuelas. De esta manera, se reduciría la “democratización del ejercicio del derecho a la educación”;
- 3) a la posibilidad de una *educación compensatoria* más que una educación formal, “sistemática, amplia y de buena calidad”, dirigida a esta población adulta que no ha concluido sus estudios primarios y secundarios. Esto dejaría en clara desventaja a los privados de la libertad a la hora de la certificación de títulos teniendo que volver a realizar sus estudios una vez fuera de la cárcel. La educación en la cárcel tiene que ser igual a la que se lleva adelante fuera de la cárcel, ya que esto iguala en condiciones a las personas privadas de la libertad. Además, no hay que olvidar que *la educación en la cárcel no tiene que ser “especial”*, sino lo más parecido a la de “la calle” en cuanto a certificación, ya que cuando el/a privado/a de libertad sale puede continuar sus estudios y no tiene porque recibir en la Unidad Penal una “*educación de segunda*” en pos de la calidad señalada anteriormente.

En el caso de la educación universitaria y terciaria tiene un desarrollo casi nulo. Salvo el CUD y otras acciones aisladas en algunas unidades penales con las universidades de la región de inserción, no tiene un desarrollo progresivo y sostenido. Hemos encontrado considerables porcentajes de alumnos/as ya egresados del nivel secundario sin posibilidad cierta aún de acceder a una educación terciaria y/o universitaria. Esto se agrava cuando en las unidades penales existen condenados con condenas largas. Debe facilitarse las distintas acreditaciones y certificaciones que requiere la ley de educación superior para aquellos que no han finalizado la educación secundaria y gozan de idoneidad en algún área del conocimiento y/o saber técnico y accedan así a la educación superior.

En cuanto a las actividades generales de extensión cultural (talleres, charlas, eventos culturales) que están vinculadas estrechamente con la educación formal, se llevan adelante, en general, con el aporte de la comunidad exterior a la cárcel, pero son algo reducidas en cuanto diversidad y están sometidas a la buena voluntad de los/as facilitadores/as. Dichas actividades deberían alcanzar una sistematicidad que supere el voluntariado y haga las actividades sostenidas, permanentes en el tiempo. A su vez, tendrían que ser articuladas con las instituciones educativas insertas en la unidades penales. No se debe olvidar que el derecho a la expresión y al goce de la cultura es parte de los Derechos Humanos y clave por cierto para el desarrollo integral de la persona privada de la libertad.

En este marco las bibliotecas suelen contar con espacios físicos importantes, pero no cuentan con materiales indispensables para la información de los derechos de los internos y los DDHH. Muchas veces los libros que se tienen son bastante añejos. Además hemos apreciado que en muchas unidades, las bibliotecas no funcionan durante los meses de diciembre, enero y febrero, reduciendo las posibilidades de enriquecimiento personal y cultural de los/as detenidos/as.

En cuanto a los criterios en la selección y perfil del personal docente externo a la unidad penitenciaria, hemos encontrado claras distorsiones ética-valóricas incompatible con los DDHH. Esta cuestión preocupa, ya que no se niega que exista recomendaciones sobre la seguridad penitenciaria a aquel/la docente que llega a trabajar en una unidad penal. Pero la presencia de prejuicios excluyentes (hasta a veces discriminatorios) en la selección del personal docente no penitenciario favorece a una reducción del ámbito de lo público, de lo diverso en cuanto a la formación de las plantillas docentes.

Por el lado de la formación para el trabajo, se evidencia que la oferta de formación profesional es muy reducida y sin diversidad ni actualización con respecto al sector productivo de las zonas donde se encuentra la unidad penal.

Para el caso de la educación de los grupos en situación de vulnerabilidad señalamos en esta oportunidad los/as detenidos/as bajo riesgo a la integridad física (RIF), las mujeres y las/os jóvenes.

En el primer caso, se observa que no hay un programa de trabajo formativo alternativo y sostenido con aquellos/as que se encuentran en situación de RIF. No hay un sistema de acceso directo a materiales de lectura variados, reduciendo al mínimo sus posibilidades de acceso a la educación y quedando en clara desventaja con respecto al resto de la población penal.

En el caso de las mujeres, prima una visión estereotípica de la mujer y por ende se niega su papel como individuo con sus propias necesidades y ambiciones, presentes y futuras.¹⁵

La oferta educativa es menor que la de los hombres:

“...a modo de ejemplo, mientras que en la Unidad 2 (Devoto) el Programa UBA XXII de educación en cárceles, funciona desde 1985 con las carreras de Derecho, Psicología, Sociología e Informática; la Unidad 3 (Ezeiza) tuvo que esperar 10 años para la homologación del convenio, y hasta el momento sólo se dicta la carrera de Sociología. Esta situación se ve agravada por la ausencia de talleres y/o cursos de capacitación que sirvan para la inserción laboral competitiva, y dificulta el diseño de estrategias viables para un proyecto de vida autónoma en el futuro...”¹⁶

Esos talleres de extensión cultural en su gran mayoría no capta el verdadero interés de las internas. O lo que es peor, se hacen ofertas culturales con el rasgo de estereotipo (taller de tarjetería española, bordado, costura, tejido que solo se dictan en la cárcel de mujeres). Sumado a esto, los trabajos que suelen ofrecerse en la cárcel son destinados a la limpieza, la cocina, talleres de tejido, pero generalmente son actividades que potencian la estigmatización o el estereotipo de lo que la sociedad machista quiere de la mujer: ama de casa...

En el caso de los jóvenes, la atención tiene que ser especialísima en pos de la corta edad y el tiempo reducido de detención en los centros de detención destinados para este grupo etario.

Hemos podido observar que las necesidades educativas y recreativas en principio están satisfechas, pero no con la potencialidad que la infraestructura puede generar. Vemos que las trayectorias educativas no tienen un desarrollo pleno, en tanto los espacios, los materiales y artefactos disponibles para el sector de educación. En cuanto a Formación Profesional en estos centros debería diversificarse la oferta de talleres de manera sistemática. Situación similar ocurre con las actividades recreativas y deportivas.

6. Debates, perspectiva y desafíos

Ya en el informe 2002 de la Procuración se hizo un señalamiento especial en cuanto a que la educación es distinta al tratamiento.

¹⁵ Informe del seminario-taller *Violencia contra las mujeres privadas de libertad en América Latina*. Fundación para el Debido Proceso Legal, Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal abril de 2003, México

¹⁶ Mariana L.B. de Almeida “*Mujeres tras las rejas: presas de una doble condena*”, 2005, en página web de UBA, Argentina

En noviembre de 2005, la Procuración Penitenciaria, en oportunidad de las *III Jornadas Nacionales sobre la educación en contextos de encierro en el marco de los objetivos del Bicentenario* organizadas por el Ministerio de Educación de la Nación, decía que es muy común que se suela confundir el tratamiento penitenciario y la educación en el ámbito carcelario. Se señalaba que impregnarle a la educación un carácter terapéutico y compensatorio de socialización (desde la perspectiva del tratamiento) y un carácter de instrucción (desde la perspectiva del conocimiento “neutro”, cuestión de neutralidad que no existe, ya que toda acción educativa tiene intencionalidad: desde adoctrinar hasta transformar a los sujetos de la acción educativa).

Estas visiones solo llevan a reducir el impacto auspicioso de la educación en tanto derecho humano que hace a la dignidad de la persona, al desarrollo personal y social establecido en las normas internacionales, la Constitución Nacional y leyes de educación nacional y provinciales.

La confusión muchas veces esbozada desde las distintas agencias estatales vinculadas en llevar adelante la educación pública en las prisiones lleva a someter la educación al tratamiento de “resocialización” o de “reinserción”.

Pensar que con solo recibir o ejercer el derecho a la educación la persona privada de libertad estará en condiciones de “reinsertarse” o ya está “resocializada” es darle una linealidad de causa- efecto a la educación haciendo que se reproduzcan estructuras cognoscitivas y hábitos sociales de “personas civilizadas” o “bien portadas” o simplemente “receptoras” y no constiuirse como personas protagonistas, con voz propia, empoderadas, con mirada crítica y transformadora de la y su realidad, la pasada, la presente y al futura.

Además, ante esta “linealidad de educación-reinserción”, entendida también como prevención del delito, hace falta considerar otras variables internas y externas que deben darse de manera efectiva, para que una persona puesta en libertad por ejemplo, consiga trabajo digno y bien remunerado, sea respetado y respete la ley, tenga acceso a la salud, a la vivienda, a la seguridad social, etc.

En definitiva, en concordancia con la Lic. Alcira Daroqui¹⁷, **la educación es un derecho humano y no una acción terapéutica o una variable más de un tratamiento.**

Otra observación importante para la educación en las cárceles es que la función educativa y función de seguridad se excluyen mutuamente, cuestión pausable que el Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro viene promoviendo en los acuerdos con las distintas jurisdicciones.

Que la educación en las cárceles se gestione desde el órgano educativo oficial, es una cuestión sustantiva y coherente con el derecho a la educación desde la perspectiva de los DDHH acorde a las normativas y recomendaciones de órganos internacionales específicos dependientes de las NNUU, la OEA, el Consejo Europeo, entre otros.

Que las agencias estatales responsables de ejecutar la educación sistemática, pública y formal para todos/as los/as habitantes del país o de cada jurisdicción, sean también las encargadas de brindar la educación formal en las cárceles cuestión, es un reaseguro de la vigencia y ejercicio del derecho a la educación, implicando tres cuestiones:

a) que los agentes que llevan adelante el acto educativo en las cárceles son profesionales docentes formados por la agencia estatal educativa, proviniendo del “afuera” del sistema penitenciario. Es decir, que al haber docentes “civiles” o no vinculados a la seguridad, a cargo de la educación se presenta una autoridad “pedagógica” y no una autoridad “custodiada”.

A esto se le suma las consideraciones sobre el trabajo de los/as docentes en las U.P. en las llamadas “Buenas Prácticas Penitenciarias” emanadas de las Reglas Mínimas para el Tratamiento del Delincuente de NNUU. Éstas sostienen cierta cuestión de “independencia del personal profesional” (docente, médicos, trabajadores sociales) con respecto al personal de seguridad.

Esta idea de que otra agencia estatal trabaje en conjunto con el Servicio Penitenciario, hace a la tan mentada democratización de las cárceles, ya que se producirían “espacios liberados”, como será la escuela pública.

¹⁷ Daroqui, Alcira, ponencia realizada en octubre de 2005 en la UNLP, con motivo del encuentro de Educadores/as del MERCOSUR, organizado por el GESEC.

b) es la presencia de la escuela como una institución pública estatal que garantiza una educación oficial que luego las personas privadas de la libertad al recuperar la misma pueden continuarla fuera de la cárcel, en función de que el único derecho que se priva en la cárcel es la libertad ambulatoria.

c) es la posibilidad real de dar con procesos formativos distintos al tratamiento penitenciario, que se podrán articular, complementar con aquél, pero que son la manifestación clara del acceso al derecho a la educación pública por parte de las personas encarceladas.

Esta funciones excluyentes (educar-seguridad) presenta algunas *tensiones* en mayor o menor medida entre la institución encargada de brindar educación y la que dirige el establecimiento penitenciario. Digamos que son dos instituciones públicas (la escuela pública y la cárcel) que trabajan sobre el mismo sujeto: para una es un sujeto bajo tratamiento criminológico-penitenciario y para la otra es un sujeto de la acción educativa, un sujeto adulto privado de la libertad y no un “irregular social” al que hay que “corregir su desvío”.

Como perspectiva a tener en cuenta, la Procuración esta convencida que la acción educativa que se lleva adelante en las cárceles:

- debe apuntar a revertir la vulnerabilidad social de las personas detenidas, que se manifiesta en la falta de “voz” o mejor dicho, en la “pérdida del poder de la palabra”, de “su” palabra. En definitiva, recuperar la “palabra” que no es más que ejercer un derecho humano, y
- debe dar la relevancia necesaria a la EDH en cuanto a contenidos, actitudes, valores, habilidades y competencias referidos a los Derechos Humanos, que permitirá generar en los/as alumnos/as encarcelados/as el reconocimiento de ser sujetos de derecho y a su vez, reconocer que aquella vulnerabilidad social puede ser reducida, en parte, a partir de esta toma de conciencia.

En cuanto los desafíos, es necesario para la educación en las cárceles, dar un salto cualitativo consistente en alcanzar los máximos niveles posibles en las actividades educativas, culturales y físicas para que las prisiones puedan ir adaptándose a lograr más y mejores espacios, más tiempos provechosamente empleados y más personal profesionalizado (tanto el penitenciario como el no penitenciario).

El desafío es alcanzar una educación de calidad, concebida como un derecho humano indispensable, que obligue al estado a dar con standares de calidad iguales a la educación fuera de la cárcel y conciba con atención especialísima la educación en las cárceles de grupos en situación de vulnerabilidad como son las mujeres y los más jóvenes.

En particular, los desafíos que quedan a seguir, tras lo desarrollado en los distintos apartados serían:

- Proporcionar a las personas privadas de la libertad información y acceso a los diferentes niveles de educación y capacitación profesional, promoviendo la realización de “trayectorias educativas” por parte de los detenidos/as.
- Reconociendo el carácter federal de la Argentina, es imperioso buscar al máximo las articulaciones entre los currículos de las distintas jurisdicciones, no sólo en el plano curricular, que asegure la trayectoria educativa de las personas privadas de la libertad, sino también en lo referido matriculación y a la certificación y validez de la misma.
- Este punto que se busque, en la medida que permitan la normativa nacional y provincial referidas a educación, un curriculum único básico¹⁸ o plan de estudios adaptable o ajustable que permita que ante los continuos traslados de una cárcel a otra las personas privadas de la libertad no sufran en su trayectoria educativa un grave desajuste que retrasaría su posibilidad de certificación y continuidad en el camino de la formación y capacitación o en su defecto tarden al menos 6 años para concluir sus estudios primarios cuando lo pueden hacer en tres años y avanzar en otros niveles y modalidades de la educación, o también que por las continuas “discontinuidades”, es decir, estar siempre empezando la primaria, se pueda frustrar y deje ese camino o trayecto formativo, cayendo el Estado en una grave violación por omisión de acción el derecho a la educación (al no garantizar, no promover, no proteger)

¹⁸ CONFITEA, “5ta. Conferencia Internacional de Educación de Adultos: Educación de adultos y reclusos”, Hamburgo, 1997.

en función de las características e indicadores señaladas en apartados anteriores, a las personas privadas de la libertad.¹⁹

- También, encuadrar la gestión educativa de las escuelas públicas y de las secciones de educación de las unidades penales, a favor de retener la fluctuación y desventajas en el aprendizaje (a partir de los traslados) con proyectos extracurriculares de revisión programática o maestros/as de apoyo que aceleren y/o haga integrar al recién llegado al nivel y ritmo de aprendizaje en su nueva escuela en la unidad penal.
- Desarrollar e implementar amplios programas educativos en las cárceles que satisfagan las necesidades educativas y aspiraciones del aprendizaje de los/as encarcelados/as, teniendo en cuenta que hablar de derecho a la educación es más que garantizar un proceso de alfabetización y adquisición de nociones de cálculos. Pensar la educación sólo como alfabetización es reducir la potencialidad del derecho que se constituye con un carácter sistemático, amplio y de calidad.
- Abastecer la cantidad necesaria de cargos docentes no penitenciarios o en su defecto crear las escuelas de adultos para satisfacer la demanda, siempre basado en leyes que rigen el sistema público de educación en virtud de la igualdad y democratización de la educación que ocurre afuera como adentro de la cárcel.
- Considerar en la acción y política educativa el tema de emergencia edilicia de las escuelas en las cárceles como ocurre en las que están fuera de la cárcel, basada en la normativa que regula a las escuelas públicas en cada jurisdicción, sabiendo que es un componente fundamental, a partir de los indicadores señalados, para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.
- Crear un espacio administrativo-pedagógico dentro del diagrama organizacional, como ocurre en la administración nacional, de cada jurisdicción educativa que reconozca la educación en cárceles como una modalidad de educación específica, y proceder a formar y capacitar a docentes que estén en ejercicio o no de la docencia. A su vez se formalice la designación y concursos del personal docente, directivo y supervisión de las escuelas públicas sobre dicha especificidad sin descuidar la legalidad del sistema educativo público (Nombramientos públicos y democráticos de docentes por listado oficial de docentes que acrediten esa capacitación específica). También se debería desde allí realizar aportes teóricos (pedagógicos-didácticos) y favorecer la investigación académica que ayuden al mejoramiento de la calidad de la enseñanza en las escuelas con sede en las cárceles, como sumar el reconocimiento de áreas que trabajen los Derechos Humanos en la acción educativa estatal provincial, formando a los docentes y llevando relevancia curricular al tema en las aulas
- Por otro lado es importante la revalorización del docente y su rol, destacando que es necesario:
1.Una capacitación docente específica y permanente, con posibilidades de becas y/o subsidios para este tema y la investigación docente sobre la educación en las cárceles.
2.Una remuneración especial (bonificación) por trabajo en un lugar de encierro peculiar, ya que si se paga lo mismo que en una escuela de la calle es muy posible que los cargos docentes queden vacíos. Esto dicho sin olvidar el desgaste emocional que ocasiona trabajar en el encierro (distintos tipos de síndromes –burnout-, stress), que no existen gabinetes de apoyo pedagógico, que no hay cooperadoras escolares (todo lo referido a material didáctico lo solventan los docentes)
- Como cierre se agrega la importancia del trabajo de las distintas agencias estatales (Ministerio de educación, Ministerios Justicia, de Trabajo, de Salud, Procuración Penitenciaria) en la educación en las cárceles. Esto es importante si se plantea como parte de una política estratégica

¹⁹ Ante esto es primordial, una vez realizado y/o planteado el traslado a otra unidad penal, que se fije el criterio tanto de salida y llegada a otra unidad de acceso tan pronto o se ofrezca la continuidad de las oportunidades educativas correspondiente a la que trae de otra unidad, más aún con la educación básica que es un componente sustancial del derecho a la educación y obligación del estado por cierto.

de seguridad que el Estado lleva adelante para la baja de reincidencia, mejores condiciones de detención, garantizar los DDHH de los detenidos, entre otras cuestiones.

7. Valoraciones de cierre que abren la reflexión.

Es indudable que existe un reconocimiento *del Derecho a la Educación como Derecho Humano* (a partir de la Normativa Internacional, pactos, convenciones y declaraciones de NNUU y la OEA), establecido en las mayorías de las Constituciones Provinciales, Nacional y en las Leyes Nacionales y provinciales de Educación.

Hay un reconocimiento *de la educación de las personas privadas de la libertad que tienen un tratamiento normativo específico*: las Reglas Mínimas para el Tratamiento del Delincuente (1955) y Los Principios Básicos para el Tratamiento del Convicto de NNUU (1990), las Constituciones Nacionales y en las Leyes Nacionales de Educación y la Leyes de Ejecución Penal.

Hay un reconocimiento *que la educación es un instrumento esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad*, en la medida que satisfaga las necesidades educativas de los sujetos de la acción educativa y sea una garantía real de los DDHH de las personas privadas de la libertad.

Ante esto es necesario, valorar *el impacto positivo de la educación* de las personas privadas de la libertad, en la no-reincidencia, en el mejoramiento de la convivencia entre pares y familiares, en el mejoramiento de lo profesional-laboral, en el mejoramiento en la participación social post cárcel, entre otras cuestiones.

Además, no es una cuestión menor reflexionar sobre la educación pública en las cárceles a sabiendas que los Estado Nacionales, se encauzan en estos últimos tiempos, en la búsqueda y ejecución de políticas de seguridad que tanto la sociedad reclama.

Atender este ámbito educativo repercute en la oferta y oportunidad real de las personas privadas de la libertad en reducir su vulnerabilidad social, cultural y psicológica que lo ha llevado a cometer una trasgresión a la ley.

Garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad y garantizarlo con calidad, es un esfuerzo concreto en pos de una política pública de seguridad basada en el respeto a la dignidad de la persona, a la justicia, a la democracia y los Derechos Humanos.

Darle impulso a la educación en las cárceles es un requisito para el éxito de la reintegración social de los detenidos, como así también es una contribución al desarrollo real y sostenible de la sociedad que la pone en práctica.

La garantía del derecho a la educación pública en cárceles y una EDH, seguramente favorecerá a la búsqueda incansable de tener cárceles más humanas, más democráticas, más públicas, como también a ser la oportunidad de dar “voz” a aquellos que no la tienen.

El derecho al trabajo, a la vivienda, a la justicia, al amor, a la educación, son los factores que las políticas sociales del Estado deberían restituir para que cada vez más se pueda educar fuera de los muros de la cárcel y no tras ellos.²⁰

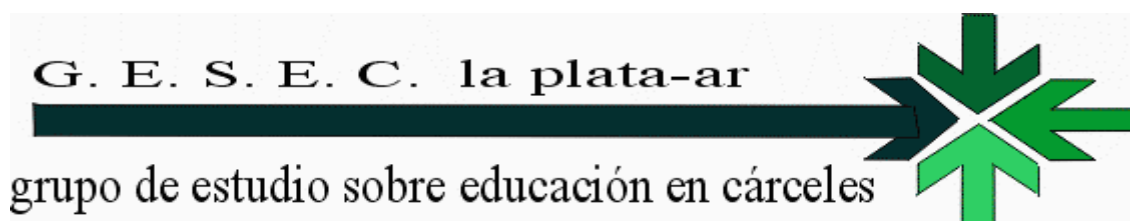
Texto elaborado por el Prof. Francisco Scarfó
Asesor en el Área de Educación Penitenciaria
Procuración Penitenciaria de la Nación.
Mayo 2006.

²⁰ Primer Congreso Nacional de Educación en las Cárceles: “Educar Tras los Muros”, Conclusiones de los grupos de Trabajo, Olavarría, Prov. de Bs. As., Octubre de 2000.

8. Bibliografía Consultada.

- Bizarra, Ricardo, “*Atenas-Coronda-La Plata*”, Ponencia en el II Encuentro Regional de Docentes de EGBA con sede en cárceles”, UNLP, La Plata, octubre, 2004. Argentina
- Bizarra, Ricardo, “*La escuela en la cárcel: la posibilidad de un espacio abierto en Instituciones cerradas*”, Ponencia en la Conferencia “La Educación pública en las cárceles”, Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, UNLP, La Plata, octubre, 2002. Argentina
- Coley A. *La administración Penitenciaria en el contexto de los Derechos Humanos*. Edit. International Centre For Prison Studies, Londres, Reino Unido, 2002.
- CONFITEA, “*5ta. Conferencia Internacional de Educación de Adultos: Educación de adultos y reclusos*”, Hamburgo, 1997.
- Cosman J. W., “Motivos del fracaso de la educación en las cárceles”, en *Educación de Adultos y Desarrollo*. Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana Para la Educación de Adultos, N° 40, 1993, Bon, Alemania.
- De Mayer, Marc. “Educación en las cárceles: palabras liberadoras”, en revista “*Educación de Adultos y Desarrollo*”, ICI de la Asociación Alemana para la educación de Adultos, N° 49, 1997, Bonn, Alemania.
- GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles), “*Aproximación al perfil del educador de escuelas con sede en cárceles*”, presentado en la “I Jornada de docentes de EGBA con sede en cárceles de La Plata”, 13 de julio de 2002, La Plata, Argentina.
- GESEC(Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles), “*Informe sobre educación en cárceles: entrevistas a maestros de EGBA*”. Área de Investigación. La Plata, Argentina, 2004.
- Guarinos, A y Moreno Oliver, F; *Alfabetización en el Medio Penitenciario*. Edit. Popular, Madrid, España, 1990.
- Instituto de Educación de la UNESCO (UIE), “*Manual sobre la Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios*”, 1994.
- International Penal Reform, *Manual de la buena práctica penitenciaria*. 2da. Edición (R332m), San José, Costa Rica, 2002.
- Peraza Parga, Luis. “Las cárceles” en www.lainsignia.org México, mayo del 2004.
- Primer Congreso Nacional de Educación en las Cárceles: “Educar Tras los Muros”, Conclusiones de los grupos de Trabajo, Olavarría, Prov. de Bs. As., Octubre de 2000.
- Procuración Penitenciaria Federal, “*Informe anual 2002*”, Publicación del Mtrio. De Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Cap. Fed., Argentina, Marzo, 2002
- Rodino, Ana María. “Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas”. *Cuadernos Pedagógicos*. IIDH, SJ CR, 2003
- Rodino, Ana María, “La educación en valores entendida como educación en DDHH”, *Selección de textos, XX Curso interdisciplinario de DDHH*, 2002, Costa Rica.
- Scarfó, F.J. “El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en derechos Humanos”, en *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, N° 36, San José, Costa Rica, Julio – diciembre 2003
- Scarfó, F.J. “Taller de Comunicación en la Educación, en la Esc. N° 746, U.P. N° 17, Lisandro Olmos”, Cátedra Comunicación y Educación – Fac. de Periodismo y Comunicación Social, Carrera Lic. En Ciencias de la Educación, Fac. de Humanidades y Cs. De la Educ., UNLP, La Plata, Prov. de Bs. As. Junio – Julio de 2001.
- Scarfó, Francisco J., “La privación de libertad y los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el marco de las normas de Naciones Unidas”. Trabajo Final de la Cátedra: Protección internacional de los derechos humanos I: El Sistema de las Naciones Unidas de la Maestría en Derechos Humanos, UNLP, La Plata Argentina, marzo 2005. Publicado también en <http://www.uned.es/dpto-derecho-politico/framepenit.htm>
- Segato, Rita. En “El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”, Texto leído en el encuentro Culture, Violence, Politics, and Representation in the Americas , marzo 2003, en la University of Texas, EE.UU.
- Tomasevski Katarina. “Contenido y vigencia del derecho a la educación”, *Cuadernos Pedagógicos*. IIDH, San José de Costa Rica, 2003.
- Tomasevski, Katharina (2004) “*Indicadores del derecho a la educación*”, XXII Curso Interdisciplinario en DDHH, IIDH, Costa Rica.

- Viyoro Ramírez J.J. “Educación y entornos penitenciarios: la participación”, en *V Escuela de Contrastes*, Federación de Asociaciones de Educadores de Personas Adultas, Zaragoza, España, 1999.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA -
COMISIÓN UNIVERSITARIA SOBRE EDUCACIÓN PÚBLICA EN CÁRCELES (SECRETARÍA DE
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA)
GESEC (Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles)
INSTITUTO DE DDHH DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES.

CURSO: Seminario Taller “La Educación Pública en la privación de libertad”

DOCENTE: Prof. Francisco Scarfó (coordinador general) y equipo docente del Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles (GESEC) de la ciudad de La Plata, Prov. de Buenos Aires, Profesores Ricardo Bizzarra, Fabián De Simone y Daniela Arripe (ver Currículo al final del programa). También se invitarán a docentes y directivos/as de las EGBA con sede en cárceles del distrito La Plata y profesionales de las Ciencias Sociales especializados en el tema. Ellos/as son:

- Prof. Fabián Salvioli (Director del IDH y Director de la maestría en DDHH. UNLP)
- Dr. Gustavo López (Secretaría de DDHH de la provincia de Buenos Aires)
- Representante del Comité Contra la Tortura de la Comisión provincial de la Memoria de la provincia de Buenos Aires.
- Dr. Raúl Salinas (Coordinador del Centro de Estudios Penitenciarios del Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales (INECIP) de la Argentina, y Asesor de al Procuración Penitenciaria de la Nación)
- Dr. Ramiro Riera (Asesor de al Procuración Penitenciaria de la Nación)
- Lic. Valeria Frejtman (Programa de Educación en Establecimientos Penitenciarios del Ministerio de Educación de la Nación)
- Pablo Nisenson, cineasta, Director de la película “El grito sagrado”.
- Lic. Rosana Salvatori (Centro de Investigaciones y Trabajo Analítico- CITA- La Plata)
- Prof. G. Mastropaolo (Docente de teatro en U.P.F de Ezeiza)
- Prof. Victor Catalano (Prof. en la Escuela de Enseñanza media N° 18 en la U.P. N° 9 La Plata)
- Marcos Giugovaz (docente de Educación de Adultos en la EGBA N° 701 en U. P. N° 1- Olmos. LP)

AÑO: 2006

DURACIÓN: 40 horas reloj, 24 presenciales y 16 no presenciales

TOTAL DE CLASES: 8 encuentros

DÍAS Y HORARIOS: Sábados de 10 a 13hs (12, 19, 26 de agosto y 2, 9, 16, 23 y 30 de septiembre)

CANTIDAD DE ALUMNOS: cupo máximo 50 y mínimo 15

ASISTENCIA REQUERIDA: 80 % (una sola inasistencia) y asistencia obligatoria en el último encuentro de cierre 30 de septiembre.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN:

FUNDAMENTACIÓN y MARCO TEÓRICO

La educación es un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana¹.

Por lo tanto, quien no reciba o no haga uso de este derecho pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un “ciudadano”, que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la sociedad. Por ende, el Estado es quien debe garantizarlo plenamente.

¹ Violeta Nuñez, “*Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*”, edit. Santillana, Bs. As. 1999, Pág. 5.

En la actualidad vivimos una etapa de democracia formal, sin embargo subsisten situaciones de ejercicio autoritarista del poder; corrupción, impunidad, limitaciones en el acceso a la justicia y a la participación política de sectores de la población, creciente inequidad en la distribución de la riqueza y desigualdad de oportunidades para el ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales (al trabajo, a la seguridad social, a la salud, a la educación, etc.). Estas características son signos de una situación que genera mayor exclusión económica, social y política a muchos grupos sociales que, por su situación de partida en la dinámica social, se encuentran desfavorecidos casi al infinito². La vulnerabilidad social que padecen estos grupos, los constituye como seres proclives a la exclusión, la marginalidad, la violencia, la desocupación y otras tantas penurias^{3*}.

Por lo tanto, la reclusión en unidades penales actúa a modo de depósito de hombres y mujeres. En cada momento histórico el encierro se dirige a determinado sujeto social. La cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías. El sistema los genera y excluye, como una gran maquinaria a vapor, actúa según la lógica de poder que impera en el momento.

Es la educación en general, y en especial en los establecimientos penales, la que actúa como resguardo de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido. Por consiguiente, el encarcelamiento, aunque se considere un castigo justificado, no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos civiles, ya que el único derecho que se priva, al estar detenido, es la libertad ambulatoria.

De manera más precisa sobre el caso del problema de la *educación en el encierro* su relevancia e interés es debido a las siguientes razones:

- Porque se reconoce *el Derecho a la Educación como Derecho Humano*, a partir de la Normativa Internacional, pactos, convenciones y declaraciones establecidas en la Constitución Nacional y Provincial, en la Ley Federal de la Educación y la Ley Provincial de Educación.
- Porque *la educación de las personas privadas de la libertad tienen un tratamiento normativo específico*: las Reglas Mínimas para el Tratamiento del Delincuente (1955) y Los Principios Básicos para el Tratamiento del Convicto de NNUU (1990), la Constitución Nacional y Provincial y la Ley de Ejecución Penal de la Prov. de Bs. As.
- Porque *el desarrollo teórico de esta problemática* proviene mayoritariamente desde el tratamiento penitenciario y / o seguridad o desde la criminología y no del ámbito pedagógico.
- Porque *no hay* elaboración oficial de aportes y / o conceptualizaciones sobre educación en cárceles de divulgación o con rigor científico. Las universidades Nacionales no atienden esta problemática desde la investigación y la formación.
- Porque *no hay criterios específicos sobre la calidad real* del derecho a la educación básica en las cárceles.
- Porque *no está medido el impacto de la educación* en la no-reincidencia, en el mejoramiento de la convivencia entre pares y familiares, en el mejoramiento de lo profesional-laboral, mejoramiento en la participación social post cárcel, entre otras cuestiones, por parte de los organismos involucrados y / o afines a la temática.
- Porque *la educación es un instrumento esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad*, en la medida que satisfaga las necesidades educativas de los sujetos de la acción educativa y sea una garantía real de los DDHH de las personas privadas de la libertad.

OBJETIVOS

- Analizar integralmente la complejidad y la especificidad de la educación en el contexto carcelario.
- Conceptualizar los aspectos pedagógicos y contextuales de la práctica y rol docente que se llevan adelante las escuelas y la educación básica oficial en cárceles.
- Examinar la normativa educativa vinculada a este grupo social y el rol de las instituciones y organismos responsables de la educación pública en las cárceles
- Construir criterios específicos sobre la calidad real del derecho a la educación básica en las cárceles.
- Problematicar sobre los fines de la educación en la cárcel a partir de las instituciones involucradas y los sujetos de la acción educativa.
- Reconocer la necesidad de garantizar a los detenidos el Derecho a la Educación y una Educación en Derechos Humanos (EDH), como un instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos y motor de transformaciones individuales y sociales.

CONTENIDOS

Bloque I: El “por qué” y “para qué” de la educación en las cárceles.

I.1 El derecho a la educación como Derecho Humano de las personas privadas de la libertad: tratamiento de la normativa e instrumentos de nivel supranacional, nacional y provincial con respecto a este derecho, como así también una conceptualización del mismo.

I.2 El enfoque educativo en el tratamiento penitenciario: vinculación de conceptualización sobre los para qué de la educación en la cárcel: reintegración social, resocialización, reinserción social y laboral,

² A.M., Rodino “La educación en valores entendida como educación en DH”, *Selección de textos del XX Curso interdisciplinario de DH*, IIDH, 2002, Costa Rica.

³ * En Argentina, según las mediciones realizadas por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos), en noviembre de 2004, unos 17 millones de argentinos (alrededor del 45 % de la población) viven por debajo de la “línea de pobreza”. En tanto, casi 8 millones de estas personas son indigentes. El INDEC considera pobre a la persona que no tiene ingresos suficientes para comprar una “canasta” básica de alimentos y servicios. Son indigentes, quienes ni siquiera consiguen comprar alimentos básicos “capaces de satisfacer un umbral mínimo de necesidades energéticas y proteicas”.

reincidencia, emancipación, resiliencia, reducción de la vulnerabilidad social, cultural y psicológica, formación social, cultural y deportiva y desarrollo integral de la persona, entre otros.

Bloque II: Caracterización de la educación en el encierro

II.1 Características del encierro y la cárcel: la institución total, el panóptico, el tiempo, el espacio, las condiciones de detención, los efectos del encarcelamiento.

II.2 La escuela pública su función y constitución como un espacio distinto en la cárcel: la complejidad del acto educativo y la especificidad de la educación en la cárcel. Diagnósticos de la situación por niveles y modalidades.

II.3 Instituciones públicas están comprometidas con la educación pública en las cárceles en la prov. de Buenos Aires: La Dirección General de Cultura y Educación, El Servicio Penitenciario y El Poder Judicial: Deberes y Acciones de cada sistema hacia la Educación en las cárceles. Tensiones diversas. Instituciones que controlan los DDHH en las cárceles. Situación general de condiciones de detención.

Bloque III: Caracterización del sujeto de la acción educativa en la cárcel.

III.1. Características Educativas: fracaso escolar, déficit de lectura y escritura, analfabetismo funcional y absoluto, déficit de formación profesional.

III.2 Características sociales: marginación, pobreza, exclusión, fragmentación, vulnerabilidad, vínculos con la familia, pares, instituciones-escuela-, conculcación progresiva y sostenida de sus derechos, identidad como grupo social,.

III.3 Características culturales y comunicacionales: códigos y lenguaje carcelario, los medios de comunicación, la palabra y la “voz” como pronunciamientos y derecho, “valores”, acceso a bienes y medios culturales.

III.4 Características Psicológicas: baja autoestima, autosuficiencia, actitudes, vulnerabilidad, motivación, expectativas, angustia por su situación procesal, la salud

Bloque IV: Caracterización de los Modelos Pedagógicos en la educación en cárceles.

IV.1 Perspectivas pedagógicas llevadas adelante en la educación básica en las cárceles: La educación de adultos, la educación permanente, la alfabetización, la formación profesional, la educación social, la educación popular, la educación en la comunicación y la educación hacia un cambio de actitudes. Los aportes de cada una de ellas.

IV.2 La función social del sistema educativo y la escuela, reproducción/transformación en el contexto carcelario. La perspectiva de *La educación en y para los DDHH: un derecho y una perspectiva pedagógica* indispensable y prioritaria a la hora de pensar un currículo, los fines de la educación básica en cárceles, la metodología de trabajo institucional y aúlico.

Bloque V: Caracterización de la tarea docentes: qué hago y cómo lo hago.

V.1 Sobre la práctica docente: ¿Cómo es la enseñanza? La propuesta pedagógica: El currículum, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Proyectos Curriculares (PC), Proyectos áulicos especiales. Contenidos y material didáctico. La Evaluación.

V.2 Sobre lo que se construye en la interacción en el aula: vínculos de los alumnos con los docentes y la escuela (representaciones, aprendizajes, ritmos, tipo de enseñanza, etc), Valoraciones del saber y su vínculo actitudinal. Temas de interés propuestos por los alumnos a partir de su identidad social. Lo oculto y lo explícito entre el docente y el grupo. El trabajo educativo con grupos privados de la libertad en situación de vulnerabilidad como el caso de los niños/as, adolescentes, mujeres, extranjeros y/o migrantes, homosexuales, lesbianas, transexuales, con discapacidad: motrices y mentales, valetudinarios, enfermos terminales y drogodependientes.

V.3 El rol docente y la intervención socioeducativa del docente: Elementos a tener en cuenta sobre la configuración de la práctica docente para el caso de escuelas con sede en cárceles. La educación en cárceles y la formación de los docentes de adultos. Riesgos y la seguridad en la tarea docente en la escuela.

PROPUESTA DIDÁCTICA

En el transcurso del Seminario se intentará construir un ámbito de análisis, reflexión y discusión en los participantes intercambien ideas, opiniones, visiones y experiencias en un clima que favorezca el debate intelectual y el abordaje interdisciplinario de los contenidos propuestos.

La dinámica de trabajo prevé la discusión en pequeños grupos sobre los temas y problemas que se planteen tanto en las exposiciones como en las lecturas asignadas en cada encuentro, un momento de intercambio y socialización de las conclusiones y la intervención docente que sistematice la producción.

Se indicarán las lecturas previas como las complementarias. Éstas últimas operarán para facilitar la comprensión y promover la reflexión sobre los temas.

Para el trabajo no presencial se indicará un trabajo práctico grupal de la resolución de consignas a partir de textos y videos documentales señalados.

Se señala también que en el desarrollo del curso se podrán incorporar textos o documentos que satisfagan las demandas del grupo, como así también se ajusten los criterios y modalidades de evaluación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Capacidad de Trabajo grupal y participación activa.
- Aportes del análisis grupal
- Inclusión y análisis de variables y dimensiones de contexto a nivel grupal e individual
- Capacidad de análisis personal

- La complejidad en la fundamentación de aportes, reflexiones y visiones sobre las diferentes temáticas del programa de contenidos.
- Realizar las lecturas previas y videos que se indiquen.
- Elaboración individual o grupal (hasta 5 integrantes) de un breve ensayo que responda a los objetivos propuestos y que profundice algunos de los interrogantes planteados o aborde algún aspecto concomitante que resulte de particular interés para el grupo. Las producciones serán presentadas en un plenario de modo tal que sean conocidas por el resto de los participantes.

BIBLIOGRAFÍA PROPUESTA

Bloque I

- Cosman J. W., “Motivos del fracaso de la educación en las cárceles”, en *Educación de Adultos y Desarrollo*. Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana Para la Educación de Adultos, N° 40, 1993, Bon, Alemania.
- Bujan, J y Ferrando, Victor, “*La cárcel una perspectiva crítica*”, Ed. AD-HOC, Buenos Aires, 1998.
- Scarfó, Francisco J., “*La privación de libertad y los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el marco de las normas de Naciones Unidas*”. Trabajo Final de la Cátedra: Protección internacional de los derechos humanos I: El Sistema de las Naciones Unidas de la Maestría en Derechos Humanos, UNLP, La Plata Argentina, marzo 2005. Publicado también en <http://www.uned.es/dpto-derecho-politico/framepenit.htm>
- Bizarra, Ricardo, “ATENAS-CORONDA-LA PLATA”, *Ponencia en el II Encuentro Regional de Docentes de EGBA con sede en cárceles*, UNLP, La Plata, octubre, 2004. Argentina
- “*Chacal de Nahuel Toro*” (1970) de Miguel Littin. Origen: Chile

Bloque II

- Erving Goffman, *Internados, ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu editores, 1998.
- Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar, Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Editores. 1999.
- Película: NADA ES IMPOSIBLE, Género: Comedias Director: Daniel Lind Lagerlöf, Intérpretes: Björn Kjellman, Peter Haber, Thomas Hanzon, Michael Nyqvist, Shanti Roney. Formato: VHS. Origen: Suecia.

Bloque III

- GESEC, “*Modelo de Diagnóstico situacional*”, Distrito La Plata, Prov. De Bs. As. año 2004.
- GESEC, “*Encuesta Sociocultural de los alumnos de las EGBA con sede en cárceles del Distrito La Plata*”, Prov. De Bs.As., 2003, La Plata, Argentina
- Valverde Molina, Jesús. “*La Cárcel y sus consecuencias*”. Cap. 4. 2da. Edición. Editorial Popular. 1997. Madrid. España.
- Segato, Rita. En “*El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”*”, Texto leído en el encuentro Culture, Violence, Politics, and Representation in the Americas , marzo 2003, en la University of Texas, EE.UU
- “*El grito sagrado*” de Pablo Nisenson. Documental filmado en las cárceles argentinas. Lafs & Tiers Producciones, Media-line y INCAA. 2003. Origen: Argentina.

Bloque IV

- ⇒ Scarfó, F.J. “El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en derechos Humanos”, en *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, N° 36, San José, Costa Rica, Julio – diciembre 2003
- ⇒ Martínez de Irujo, V. y Scatena, G. “*Intersticios de Libertad*”, Parte Práctica. Cátedra Comunicación y Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. La Plata, Argentina 1997.
- ⇒ Scarfó, Francisco J., “*Taller de Comunicación en la Educación, en la Esc. N° 746, U.P. N° 17, Lisandro Olmos*”, Cátedra Comunicación y Educación – Fac. de Periodismo y Comunicación Social, Carrera Lic. En Ciencias de la Educación, Fac. de Humanidades y Cs. De la Educ., UNLP, La Plata, Prov.. de Bs. As. Junio – Julio de 2001.
- ⇒ Rodino, Ana María. “*Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*”. Cuadernos Pedagógicos. IIDH, SJ CR, 2003

Bloque V

- Scarfó, Francisco J., Ponencia “*Propuestas para la Formación Pedagógica-didáctica de un Magisterio Especializado en Educación en Cárceles*”, en el Segundo Congreso Nacional de Educación en las Cárceles: “Educar Tras los Muros”, Olavarría, Prov. de Bs. As., Setiembre de 2001.
- Guarinos, A y Moreno Oliver, F; *Alfabetización en el Medio Penitenciario*, Cap. 4 y 7. Edit. Popular, Madrid, España, 1990.
- Giacchino de Ribet, María Isabel. “*La educación en los establecimientos penitenciarios*”, NOVEDADES EDUCATIVAS N° 172 – 2005, Pág. 36 y ss
- GESEC(Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles), “*Informe sobre educación en cárceles: entrevistas a maestros de EGBA*”. Área de Investigación. La Plata, Argentina, 2004.

- GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles), *“Aproximación al perfil del educador de escuelas con sede en cárceles”*, presentado en la “I Jornada de docentes de EGBA con sede en cárceles de La Plata”, 2002, La Plata, Argentina.
- D.G.de C. y E., Dirección de Capacitación, *“Módulo 1: Educación e instituciones escolares en el ámbito de las cárceles”*, Cap. 3 y 4. Prov. de Bs. As. , Mayo 2003.
- Instituto de Educación de la UNESCO (UIE), *“Manual sobre la Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios”*, Hamburgo, 1994.
- Textos varios: Revista de testimonios sobre alumnos de escuelas con sede en cárceles (2005), trípticos del GESEC y de la Comisión Sobre Educación Pública en las Cárceles.

Otros textos optativos

- Coleye A. *La administración Penitenciaria en el contexto de los Derechos Humanos*. Edit. International Centre For Prison Studies, Londres, Reino Unido, 2002.
- Cuadernillo: “Legislación a favor de la educación de los detenidos”. *Selección de artículos de la Constitución Nacional, Provincial y Ley 12.256*, elaborado por el tribunal de Casación de la Prov. de Bs. As. para el curso de Lenguaje Penal, dictado en La Plata, 1999-2000.
- Fernández A. *Modelos de educación en centros penitenciarios*. Edit. Humanitas, Barcelona, España, 1989.
- Freire P., *Pedagogía del oprimido*. Edit. Paz e Terra, San Pablo. 1974.
- International Penal Reform, *Manual de la buena práctica penitenciaria*. 2da. Edición (R332m), San José, Costa Rica, 2002.
- Nuñez, V. *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Edit. Santillana, Bs. As. 1999
- Procuración Penitenciaria Federal, *“Informe anual 2002”*, Publicación del Mtrio. De Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Cap. Fed., Argentina, Marzo, 2002.
- Procuración Penitenciaria Federal, *“Informe anual 2003-2005”*, Publicación del Mtrio. De Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Cap. Fed., Argentina, Marzo, 2002.
- Wacquant Löic, *Las cárceles de la miseria*. Edit. Manantial, Buenos Aires, 1999.

Artículos y documentos propuestos

- Bizarra, Ricardo, “La escuela en la cárcel: la posibilidad de un espacio abierto en Instituciones cerradas”, *Ponencia en la Conferencia “La Educación pública en las cárceles”*, Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, UNLP, La Plata, octubre, 2002. Argentina
- Carranza, E. “Las prisiones en Latinoamérica” en Memoria de la *“Conferencia latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión”*. Edit International Penal Reform, San José, Costa Rica, noviembre 2002.
- Comisión Episcopal de Acción Social, “Folleto: Campaña de Solidaridad por las personas encarceladas: el derecho a la educación en las cárceles”, Edit. CEAS, Lima, Perú, Julio 2003.
- CONFITEA, “5ta. Conferencia Internacional de Educación de Adultos: Educación de adultos y reclusos”, Hamburgo, 1997.
- De Simone F. “El prejuicio sobre las personas privadas de la libertad: informe preliminar de la Encuesta Sociocultural ¿Quiénes son nuestros alumnos?. GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles) 2002”. Mesa redonda organizada por la Secretaría de DDHH de la Prov. De Bs. As., La Plata, Argentina, Noviembre, 2002.
- D.G.de C. y E., Rama de Educ. de Adultos, “II Jornadas de Perfeccionamiento Docente”, Prov. de Bs. As. , Junio 1993.
- De Maeyer, M. “Educación en las cárceles: las palabras liberadoras”, en *Educación de Adultos y Desarrollo*. Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana Para la Educación de Adultos, N° 49, 1997, Bon, Alemania.
- Magendzo Abraham, K. “Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos”, Instituto Árabe de Derechos Humanos con sede en Túnez, Centro de Información y Capacitación en Derechos Humanos de Marruecos, Julio 2002.
- Marzo, A. “Educación y trabajo en prisión: situación en el ámbito de la Comunidad Europea”, *Resumen de Prensa*, Federación Española de Universidades Populares, Madrid, España, mayo 1992.
- Rodino, A. M. “La educación en valores entendida como educación en Derechos Humanos”, *Selección de textos del XX Curso interdisciplinario de DDHH*. IIDH, 2002, Costa Rica.
- Salinas, R. “El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social”, en *Memoria de la “Conferencia latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión”*. Edit por International Penal Reform, San José, Costa Rica, noviembre 2002.
- Scarfó, F.J. Ponencia “Rasgos identificatorios de las EGBA en las Cárceles de La Plata, para delinear criterios y/o factores que mejoren la calidad de la enseñanza”, en el Primer Congreso Nacional de Educación en las Cárceles: “Educar Tras los Muros”, Olavarría, Prov. de Bs. As., Octubre de 2000.
- Tomasevki, K. “Contenido y Vigencia del Derecho a la Educación”, en *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, N° 36, San José, Costa Rica, Julio – diciembre 2003
- Toro D. “Reincorporación social”, en *Memoria de la “Conferencia latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión”*, edit por International Penal Reform, San José, Costa Rica, noviembre 2002.
- Viyoro Ramírez J.J. “Educación y entornos penitenciarios: la participación”, en *V Escuela de Contrastes*, Federación de Asociaciones de Educadores de Personas Adultos, Zaragoza, España, 1999.

Anexos.

En este apartado se incorporarán los instrumentos metodológicos utilizados, alguna documentación como por ejemplo un PEI o PC o proyecto aúlico.

También alguna estadísticas de otros ámbitos vinculados a la educación en las cárceles (p.e. índices de hacinamiento, encuesta socioculturales de las escuelas o del ámbito penitenciario local, etc.)

Prof. Francisco Scarfó franciscoscarfo@speedy.com.ar

Currículum del Equipo Docente del Curso**Prof. Francisco Scarfó**

Profesor en Ciencias de la Educación. UNLP. Docente de Educación General Básica de Adultos, EGBA N° 721, U. P. N° 34, La Plata, Prov. de Bs. As. Coordinador del Área de Educación del Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UNLP. Capacitador en la República Argentina del RPI (Reforma Penal Internacional, Oficina Regional para Latinoamérica y el Caribe). Consultor invitado del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Costa Rica. Presidente del GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles) y Coordinador de Comisión Universitaria Sobre Educación Pública En Cárceles (Secretaría De Extensión Universitaria- UNLP). Asesor en Educación Penitenciaria en la Procuración Penitenciaria de la Nación.

Prof. Ricardo Bizzarra

Docente Normal Superior. Docente especializado en Educación de Adolescentes y Adultos. Se desempeña como docente en EGBA en cárceles desde 1983. Fue secretario del Servicio de Acción Solidaria Integral del Detenido (SASID) de la Prov. de Bs. As. de 1987 a 1990. Director de Obras teatrales en Cárceles desde el año 1987 a 1991. Curso estudios de Filosofía en la UNLP. Actual Secretario en la EGBA N° 746 con sede en la U. P. N° 25 de la Prov. De Bs. As. y Prosecretario en la EGBA N° 701 con sede en la U.P. N° 1 de Lisandro olmos. Prov. De Bs. As. Secretario del GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles) e integrante de las Comisión Universitaria Sobre Educación Pública En Cárceles (Secretaría De Extensión Universitaria- UNLP).

Prof. Fabián De Simone

Periodista egresado de la Facultad de Comunicación y Periodismo de la UNLP. Docente Normal Superior . Docente especializado en Educación de Adolescentes y Adultos. Se desempeña como docente en EGBA en cárceles desde 1985. Se ha desempeñado como instructor en la en el ámbito de la formación profesional durante los años 19852 al 1986. Vicepresidente del GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles) y Co-Coordinador de Comisión Universitaria Sobre Educación Pública En Cárceles (Secretaría De Extensión Universitaria- UNLP). Director de la EGBA N° 701 con sede en la U.P. N° 1 de Lisandro olmos. Prov. De Bs. As

Lic. Daniela Arripe

Licenciada en Comunicación Social orientación Periodismo (UNLP), Diplomado en Estudios Avanzados en Periodismo y Comunicación (Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín). Productora General y co-conductora en AM Radio Universidad Nacional de La Plata en programa que aborda temáticas de Derechos Humanos. Responsable en la organización y diagramación académica de concursos y seminarios y estrategia comunicacional en el Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales de la UNLP. Responsable de Prensa de la organización GESEC (Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles). Secretaria Académica de la Comisión Universitaria Sobre Educación Pública En Cárceles (Secretaría De Extensión Universitaria- UNLP).

PORTAVOCES

RETOMANDO LA PALABRA...

EDITORIAL

Les damos la bienvenida a este encuentro de palabras, de las palabras de los que se encuentran alejados de nosotros, detrás de los muros, privados de la libertad.

Esta revista conjunta que presentamos hoy, está realizada por los alumnos de las escuelas que funcionan en algunas de las Unidades Penales.

Los alumnos pertenecen a las siguientes escuelas: EGBA N° 701, de la Unidad penal N° 1 de Lisandro Olmos, la EGBA N° 721, de las Unidades Penales N° 10 y 34, y la EGBA N° 746, de las Unidades Penales N° 25, 22 y 12, de Lisandro Olmos y Gorina.

Surgió de la necesidad de acercar las voces y las escrituras de nuestros alumnos al mundo extramuros, para que puedan ser escuchados, para que puedan ser leídos.

La cárcel mantiene un silencio que es difícil romper, y esta es una forma de que ese silencio hable, y que la palabra de nuestros alumnos circule.

Para que ellos asuman su propia palabra, su propia voz.

Para que puedan rescribir su propia historia personal.

Este ejemplar presenta los trabajos realizados por los alumnos acerca del Día del Maestro.

Ellos cuentan sus historias, sus vidas, su visión de la escuela y de los maestros.

La posibilidad de elaborar contenidos y actividades en distintas escuelas en forma simultánea, también es una nueva experiencia para nosotros.

Esperamos que sea rica para ustedes, queridos lectores, y que puedan acercar sus impresiones para llevárselas a nuestros alumnos, en un genuino y fecundo intercambio.

Por eso estamos aquí, portando voces.

Fabián De Simone
Director EGBA 701

Alfredo Zillo
Director EGBA 721

Claudia Descalzi
Directora EGBA 746

DEDICATORIA

Dedicamos este número a la memoria de nuestro compañero Tomás Lunazzi, que su recuerdo siempre nos acompaña, y su voz y su sonrisa permanecen en la Escuela.

UN CUENTO...

LA DECISIÓN DE JORGE Y RAMONA

Hace aproximadamente cinco años un hombre llamado Jorge, conoce a una mujer, por temas estrictamente laborales.

Los trabajos de estas personas eran la falsificación de cheques y cobros anticipados.

El nombre de esta mujer era Ramona.

Desde ya que los dos nombres eran falsos, porque ninguno de los dos confiaba uno en el otro, pero se necesitaban mutuamente porque la mujer era hábil para conseguir los cheques ya que trabajaba de ciclista empresarial (trámites bancarios del microcentro porteño) y el hombre era hábil en la falsificación y el cobro de dichos cheques.

Con el tiempo estas dos personas se llegaron a conocer por el hecho de compartir mucho tiempo juntos en su trabajo.

Hasta que un día aconteció que pudieron cobrar una gran suma de dinero.

Ese día los dos al cobrar el dinero dijeron que no trabajarían más juntos porque ya se había cumplido el objetivo por el cual estaban juntos y se dispusieron cada uno a tomar su camino, pero cuando se estaban por separar, la mujer se entera que la estaba buscando la policía por haber proporcionado el cheque que había sido cobrado diez días antes, al haberle sido cambiada la fecha.

Ella no sabía qué hacer y estaba muy asustada. Tampoco sabía qué hacer y estaba muy asustada. Tampoco sabía adónde ir, porque la policía sabía dónde vivía.

Jorge entonces tomó la determinación de llevarla a su casa, porque en su corazón sentía un afecto por Ramona por el tiempo que habían trabajado juntos y porque ella no sabía adónde ir.

Con el tiempo se llegaron a enamorar y decidieron no delinquir más.

Al poco tiempo tuvieron un hijo al cual llamaron Estéfano y estas dos personas cambiaron el curso de sus vidas y es el día de hoy que Leo trabaja de carnicero y Vanesa es ama de casa.

Esos eran los verdaderos nombres de estas personas.

LACORT Leonardo

3 Ciclo

Docente: José Garibaldi

MI MAESTRA DE LA VIDA

Mi maestra de la vida siempre fue mi mamá. Ella fue siempre la que me vivió enseñando a escribir y leer para que el día de mañana pueda ser alguien en la vida y gracias a ella se lo poco que se . Por algunos problemas no tuve la oportunidad de ir al colegio de chico. Siempre fui al colegio de adultos como lo hagao hasta ahora, por más que esté privado de mi libertad busco ser alguien en la vida y darle esa alegría a la que siempre luchó para que aprenda a escribir y a leer y ahora que ella me enseñó a dar mis primeros pasos voy a seguir adelante para que la maestra de mi vida siempre esté orgullosa de su alumno.
Te amo viejita

Meza Ibarra Héctor
2º ciclo
EGBA 721

MI PRIMER DIA DE CLASES

Yo lo que puedo contar de mi primer día de clases es que fue muy lindo. Yo tenía 6 años y mi señorita se llamaba Graciela y siempre me ayudaba en todo
Esa maestra era re piola y a mi me gustaba salir al recreo con los chicos y me re divertía, la pasaba re piola y esa maestra era la vida para mí.

Eduardo Morales
Primer ciclo
Maestro : Miguel Garritano

Un pedacito de mi historia

Nací en un hogar muy humilde. Más que eso, éramos una familia pobre.
Tal vez por ello yo, y mis pequeños hermanos, comenzamos a callejear desde muy chicos.
Nuestra ayuda. Los institutos de menores eran nuestros destinos cada vez que nos detenía la policía. De allí nos retiraban nuestros padres o directamente nos fugábamos. Pero cada vez sumábamos una nueva herida a nuestras almas. Hoy la sociedad no encontró solución al problema de los chicos de y en la calle. Perdí parte de mi vida en la calle y tras las rejas, pero aprendía que debo pelear cuando saqlga, especialmente contra la incomprensión social. Pero también se que en la misma sociedad puedo llegar también a encontrar buenas personas que me ayuden, así como algunas veces los encontré cuando chico y no supe escuchar sus consejos. Cuando salga voy a tener que luchar duramente, pero estoy seguro que trinfaré en mi vida y con la dignidad que las reglas sociales impongan.
Aquí, detenido, aprovecho mi tiempo en adquirir conocimientos que me sirvan una vez en libertad.
Es muy grande importancia la contención y el afecto que me brinda mi familia. Pero sé que tengo que luchar también por ellos por no luchar y triunfar por mi mismo.

Angel Clemente Vera 3ª ciclo
EGBA 746

POESIA A MI HIJO

Despierta hijo querido
Del sueño en que estás
Tu padre que no te olvida
Hoy te quiere saludar.

No valores tus enojos
Porque te sientas herido
El amor te ha seducido
Debes abrir bien los ojos

Hijo mío si pudiera
Ayudarte en la ocasión
Si vos me dieras la opción
De entrar en la contienda
No hay potro que no se dome
Si manejas bien las riendas

No quiero explayarme más
Por temor a tu rechazo
Yo te envío un abrazo
Con todo el amor que tengo
Yo siempre estaré a tu lado
Como padre lo sostengo.

Solo me pongo a pensar
En mis horas de amargura
Y en tan triste desventura
Lo que mis versos refieren
Olvidan al que se va
Y entierran al que se muere.

Juan Erasmo Garro
3 Ciclo
EGBA 746 U:P: N° 12 Gorina
Docente Guillermo García

PENITENCIARIA.

La óptica de los alumnos.

A los alumnos avanzados de primer ciclo, se les preguntó acerca de dos cuestiones. Una sobre su primer día de clases, y la otra, que opinaban sobre la escuela a la que concurrían, es decir, dentro de la cárcel.

A continuación se transcribe un testimonio:

Mi primer día de clases

Mi primer día en la escuela para mi significó mucho, a pesar de estar privado de mi libertad, me di cuenta lo importante que es la educación, poder escribir una carta a mis seres queridos, o leer una carta y no tener que recurrir a otros para que me escriban y me lean. Aprender a sacar cuentas, sumas, restas y multiplicaciones. Cosas que me serán muy útiles en un futuro y de esa manera conseguir un empleo.

Mi escuela es una escuela sencilla, como cualquier escuela de barrio, es muy especial porque esta detrás de los muros, todos los alumnos estamos privados de la libertad, pero en el colegio nos llevamos muy bien. Nuestro maestro es un flaco piola, una persona sencilla de un carisma especial, tiene buen trato con nosotros, no nos denigra, se preocupa por cumplir su misión: educarnos para que seamos alguien en el futuro.

Luis Alonso 1er ciclo

EGBA 701

Maestro: Giugovaz Marcos

TERCER CICLO

MI PRIMER DIA DE CLASE

Enmarcado dentro de un proyecto de aproximación a producciones literarias, se les pidió a los alumnos que relataran su vivencia la primera vez que ingresaron a esta escuela (teniendo en cuenta que es una escuela que funciona dentro de una unidad penitenciaria, por lo tanto la posibilidad de poder insertarse en un espacio distinto dentro de una institución total, como lo es la cárcel, no es un hecho menor)

Las siguientes son algunas de esas producciones. También se les pidió un comentario personal sobre la esta escuela , aclarando que firmaran el texto aquellos que lo desearan, por lo tanto, algunos relatos no tienen identificado a su autor

“En mi primer día de escuela, me asombre mucho ya que hace tiempo que estoy privado de mi libertad. Mi asombro fue sentirme libre porque recordé cuando iba a la escuela en la calle, al ver al maestro con su guardapolvo blanco, sus explicaciones, los bancos y todo lo que envuelve a la enseñanza en una escuela era igual, todo eso me hacia sentir libre y con un gran espíritu de aprender para poder saber todo lo que no pude aprender antes de estar preso, para que cuando recupere mi libertad salga con un estudio o un conocimiento básico para continuar con un estudio que forje mi futuro.

COMENTARIO: La escuela me parece algo necesario e imprescindible para todos los seres humanos para poder aprender y entender sobre la vida del hombre y su forma de expresión.

Me parece algo inhumano el que una persona que esta privada de la libertad no pueda aprender a leer o a escribir, siendo que la escuela es lo que forma a una persona y a su futuro.”

Leonardo Sebastián Lacort 3er ciclo

“Mi primer día en la escuela fue algo muy especial por el motivo que me dieron una muy linda oportunidad para demostrarle a la sociedad que no es como todos dicen, que somos una basura, y poder demostrar que a pesar de nuestros errores somos humanos, porque todos tenemos errores en la vida, nadie es perfecto. A la vez puedo ocupar mi tiempo para aprender algo que me sirva para mi persona, también me siento libre a pesar que me encuentro privado de mi libertad y en este lugar podemos conocer gente de muchos lugares, buenas y malas, que también tienen humanidad y familia que los quieren y los esperan allá afuera como a mi también me esperan mis seres queridos.

OPINIÓN SOBRE LA ESCUELA: Mi opinión sobre la escuela es que esta muy bien en la oportunidad que nos ofrecen, por el motivo de que muchos jóvenes y adultos no pudieron ir a la escuela por distintos motivos y gracias a los maestros se puede llegar a estudiar y aprender”

Hector Montoya 3er ciclo

“ Mi primer día en la escuela sentí un poco de libertad. Es bueno también porque se que voy a aprender algo más.”

Huck Martinez 3er ciclo

RECUERDOS

Hoy me puse a recordar cómo fueron mis años anteriores, y me remonté al primer día de clases, con la señorita Graciela, la que me hizo repetir tres años seguidos el grado A, en la Escuela N° 18 de Gonnet. Debido a esto me cambiaron de Escuela, la N° 107 de José Hernández, y allí fui al primer grado y de ese grado pasé al segundo y de allí al tercero, todo en el mismo año.

Recuerdo que al año siguiente pasé al cuarto grado en el cual me destaqué como el mejor alumno, pero al año siguiente en sexto grado bajé notablemente mi rendimiento como alumno, pues ya empezaba a ver mi diferencia con los otros chicos, en virtud de la pobreza de mi vestimenta, distinta a todo lo de los otros chicos de mi edad. La diferencia era notable pues yo me vestía con la ropa que mi mamá conseguía en sus trabajos.

Tal es así que el guardapolvo no era blanco, era gris, mis pantalones no eran del tiempo y estación que estábamos viviendo en ese momento, lo que me diferenciaba de todos mis compañeritos.

Quiero destacar que en ningún momento me sentí discriminado por los maestros, todo lo contrario.

Los chicos todos jugaban conmigo, las chicas también, pero había algo que me hacía mal, la chica que en ese momento me gustaba no me daba bolilla y esto era lo que me bajoneaba.

También recuerdo que en séptimo grado yo no podía ir a la escuela, y la maestra me dijo que vaya aunque sea medio año para aprobar, pues comprendió que lo que yo hacía era ayudar a mi papá y a mi mamá a mantener la casa pues ya trabajaba en una gomería y llevaba a mi casa el dinero que ganaba, y se podía comer con todos mis hermanitos.

Me acuerdo que en séptimo grado hacía una excursión al Chocón Cerros Colorados para ver la obra Hidroeléctrica que estaban haciendo y yo no podía ir, y la señora Dora a último momento me llevó.

Mi recuerdo más lindo, hoy más grande y más experimentado.

Aquí en esta escuela la veo muy diferente, pues las cosas son diferentes.

No podría precisar todavía, pero aún en este lugar me siento libre como en aquellos tiempos
Gracias señores maestros por su comprensión.

Ahumada Julio Jorge
3ª Ciclo

Docente Marcelo Cobo

Esta sencilla, pionera y experimental publicación fue realizada gracias al trabajo solidario de alumnos y docentes de las EGBA 721, 746 y 701.
--

Los primeros cien ejemplares de esta edición fueron impresos gracias a la cortesía de G.E.S.E.C. (Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles). Grupo interdisciplinario de investigación sobre educación en el encierro.

gesec_laplata2002@yahoo.com.ar TEL (0221) 470-7784

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación
Cátedra: Comunicación y Educación
Profesora Adjunta: María Belén Fernández
Profesora de Trabajos Prácticos: Leila Vicentini
Año: 2001

Taller de Educación en la Comunicación

Alumno: Francisco José Scarfó.
Nº de legajo: 29121/9.
Carrera: Lic. En Cs. De la Educación.
Facultad de Humanidades y de Cs de la Educación.

Taller de Educación en la Comunicación en la Escuela N°746 con sede en la Unidad Penal N° 17, Lisandro Olmos.

Recorrido del Trabajo:

A) APROXIMACIÓN INSTITUCIONAL

1) Vinculación entre la Escuela, el Servicio Penitenciario, Comunidad Terapéutica, Poder Judicial: funciones de cada uno, conflictos, etc.

2) Participación de otras Instituciones: Iglesia Católica, Iglesia Evangelista.

3) Espacios y tiempos: los reglados y no reglados: descripción del régimen de tratamiento, las visitas, educación, recreación, jornada diaria, etc.

4) Antecedentes de la Comunicación-Educación en las Escuelas-Cárceles (talleres y proyectos)

5) Vínculos de los internos con: - entre ellos,
- los docentes y la escuela (representaciones, aprendizajes, ritmos, tipo de enseñanza, etc.

- los operadores de la Comunidad Terapéutica,
- los empleados del Serv. Penitenciario.

6) Actividades educativas: - de formación y expresión,
- escolares y áulicas.
- escolares institucionales.

7) Vinculación de los internos con:

- la familia,
- la violencia,
- códigos y lenguaje carcelario,
- el saber,
- los medios de comunicación.

B) NEGOCIACIÓN O PROPÓSITO.

C) PRODUCCIÓN EN EL DESARROLLO DE LOS TALLERES

D) EVALUACIÓN Y RELATORIAS

E) BIBLIOGRAFÍA O MATERIAL DE CONSULTA

A) APROXIMACIÓN INSTITUCIONAL

1) Vinculación entre la Escuela, el Servicio Penitenciario, Comunidad Terapéutica, Poder Judicial: funciones de cada uno, conflictos, etc.

La escuela es una EGBA (Educación General Básica de Adultos) y funciona dentro de la Unidad Penal Nº17, que a su vez, desarrolla un programa terapéutico de rehabilitación de drogas para los internos que residen en ella y purgan una condena (pueden ser procesados -sin sentencia- o penados- ya tienen sentencia-).

La escuela tiene 4 maestros y un director. Funciona de 18 a 21hs, con dos 3eros ciclos, un 2º ciclo y un 1er. ciclo. Se recuerda que los ciclos son equivalentes a los de la EGB común, pero su duración es de un año lectivo, con posibilidad en tercer ciclo en hacerlo en tres años.

No se posee edificio propio, ni construido para la escuela. Existen dos aulas (ex oficinas del S. P.), una dirección de 1 por 1 metro, funcionando en ellas los dos terceros ciclos. El resto de los ciclos funciona en un salón multiuso.

La escuela depende de la D. G. C. y E. De la Pcia. de Bs. As. , siendo supervisada por la Rama de Educación de Jóvenes y Adultos. La institución se inserta en la Unidad Penal (por la Ley de Tratamiento Penal de la Pcia.) y satisface las necesidades educativas (educ. formal) de los internos. Es decir que la escuela, más allá de su función fundacional que le otorgó la Modernidad, se inserta en las U.P. como parte, no dependiente directamente, de un programa de reinserción social de los que participan los internos y lo dirige el Serv. Peintenc.

El Serv. Penitenc. tiene por función seguridad y tratamiento. Trabajo, oficio, recreación, asistencia social y Culto, son actividades dentro de la vida diaria del Penal que dependen directamente del Serv. Peniten., en ese programa de tratamiento. Pero la educación, en especial las escuelas, depende de la D. G. C. y E., y el personal docente es civil y no del Serv. Peniten. Esto ocasiona una serie de interacciones y tensiones, que más allá de lo reglado por la ley, se enmarcan en intenciones de un sector (S.P.) y de otro (escuela). Ambos tratan a la misma población. En este caso de la U. P. Nº 17 hay 75 internos y 55 asisten a la escuela.

Por otro lado, el S.P. se encarga de traerlos y llevarlos a la escuela; también garantiza que la cuestión edilicia este en condiciones para que la escuela funcione. Existe, por parte del S. P., la figura del “coordinador educativo”. Éste es a quién se recurre para ajustar algunas cuestiones de funcionamiento de la escuela o él puede solicitar alguna información de la escuela (cantidad de altas y bajas de alumnos, el listado de alumnos que concurren a la escuela).

El caso de la Comunidad Terapéutica tiene por función el tratamiento psicosocial de recuperación de las adicciones. Plantea una jornada completa para los internos con distintas actividades de tipo: recreativas, taller de oficios, trabajos rotativos entre los internos (cocina, limpieza, etc.), deporte, entrevistas de todo tipo y un cierre de la jornada (en el cierre se plantean y revisan las actitudes, las actividades y los objetivos planteados para el día o la semana). Es un espacio de comunicación o lo intenta ser.

Antes del cierre se desarrolla la actividad escolar, que a partir de ser abierta a todos los internos, mezclándose los grupos de distintas fases del programa de recuperación (fase I, II, admisión), generando interacciones muy ricas para la escuela, por la diversidad y el sentirse todos iguales ante la “autoridad docente” y la dinámica áulica diaria. En cambio para el S.P. suele ser motivo de “cierta” preocupación porque se moviliza a gran número de internos (más del 80 % de la población) y la seguridad, obvio, está en juego (la de los internos y la de los maestros). Por otro lado, el Director de la U.P. pasa por la escuela una vez por semana, para dialogar con el director de la escuela sobre la marcha de la misma, si se necesita algo, cuando el sector de Comuni. Terap., solo aparece por la escuela en instancias de “control” del desarrollo individual de los internos y de lo que puede hacer o cómo lo hace la escuela. Esto último genera una tensión entre la escuela y la Comuni. Terap. que depara en situaciones contradictorias de puja por el control del poder, en el manejo de los internos.

A la Comunidad Terapéutica le preocupa el hecho de “mezclarse” los internos y generarse “ciertos intercambios de experiencias poco favorables” para los más avanzados en las fases del programa. También puede ser que algún conflicto que se genere en el aula se traslade a los pabellones y complicarse la jornada, tanto para los internos, como para el S.P. y Comuni. Terap.

Por otro lado la escuela, a pesar de su impronta tradicional de disciplinamiento, conlleva una instancia de cierta “libertad”, en tanto, espacio y tiempo, para los internos. Los docentes, al no ser del S.P. ni de la Comunidad terapéutica, generan una atmósfera de confianza, de soltura comunicativa, en lo que se refiere a su condición de penados e internados en la comunidad. Es decir, que la escuela se presenta como en espacio

posible-plausible-real de construcción y replanteo de actitudes de los internos-alumnos para con ellos mismos, sus pares, sus flías, el conocimiento, el saber, la vida.

En definitiva, la escuela se convierte en un espacio y un tiempo fuera del control detallado del S.P. y de la Dcción. de la C.T. generando marchas y contramarchas entre estas tres instituciones.

También el Poder Judicial propicia que los internos vayan a la escuela ya que les sirve para mejorar el concepto en el pedido de su libertad condicional y otros beneficios legales y en el tratamiento penal.

La escuela sin querer recuperar un espacio de prestigio, lo es, al ser aquella que da la posibilidad real de igualdad de oportunidades, de esparcimiento intelectual y social, de dar posibilidades de otro tipo de intercambios actitudinales para con ellos mismos, los demás internos, la Flia. y su vida cotidiana.

La escuela queriendo se posiciona como un espacio y un tiempo que promueve la articulación de saberes y experiencias que se enriquecen con la diversidad en el aprendizaje de los alumnos, en donde los “pronunciamientos dialogados” son el medio oportuno de cambio y concientización de su realidad contractual, en donde la existencia tiene reconocimiento y respeto y por qué no, de expresión y comunicación.

2) Participación de otras Instituciones: Iglesia Católica, Iglesia Evangelista.

Los pastores “evangelistas”, como el sacerdote católico, tienen una presencial semanal, con oficio religioso, constituyéndose como una oportunidad de encuentro de fe (para quienes la tienen). También se constituye como un espacio donde los internos pueden recibir algo como: enviar alguna esquela, recibir sobres y estampillas, algún alfajor, caramelo o cigarrillos, algo de lectura sobre el tema de fe, ropa, contacto con la familia, y también incorporar una rutina que los haga salir del pabellón y/o cambiar la rutina diaria, entre otras cosas.

En general, las religiones en las Unidades Penales, como también en la sociedad (en una mirada marxista), brindan cierta cuestión de control sobre los internos, como en el caso de los “evangelistas” o “hermanitos”, que no permiten a los internos que participan de la iglesia: mirar T.V., escuchar radio, fumar, entre otras cosas. Todo esto a cambio, para los “hermanitos”, tener el pabellón limpio, no tener problemas de violencia y tener buena comida y ropa.

También, estas instituciones, operan para el S.P. como mecanismo disimulado de control, “tipo piloto automático” de control sobre los internos. En muchas U.P. a los “hermanitos” los agrupan en pabellones “evangelistas” olvidándose de problemas tales como, motines, revueltas, huelgas de hambre, aparición de facas (o milongas), el uso de preparados estimulantes- alucinógenos (o pajarito).

En esta U.P. no hay pabellones como los descriptos, pero por ese control encubierto y beneficioso para ambas instituciones (unos tienen la población ocupada y otros tienen ovejas para su grey), suelen acordar y congeniar sus acciones con más facilidad que con la escuela.

3) Espacios y tiempos: los reglados y no reglados: descripción del régimen de tratamiento, las visitas, educación, recreación, jornada diaria, etc.

El tema de espacios y tiempos es muy fuerte en la vida de un internado (sugiero ver el texto de Goffman “Las Instituciones cerradas”), ya que más allá de la pavorosa pérdida de la libertad “civil”, la libertad individual-personal está regida por normas estrictas, castigos, rituales y hábitos que reglan el tiempo y el espacio.

Levantarse y acostarse a tal hora, tener recreos en patios o cancha 2 hs. por día y siempre vigilados (recordar la idea de panóptico de Foucault en “Vigilar y castigar”), realizar determinadas actividades de recreación (nunca el truco o juegos de azar por las apuestas), esparcimiento en determinado espacio y tiempo (tiempo “liberado”), “cierres de la jornada” obligatorios (en tiempos y espacios) donde se reflexiona en grupos, requisa de pabellones y personal de manera espontánea y estricta (se los desnuda a todos, si es necesario, delante de todos sus pares, entre otras cosas).

El edificio de la U. P. es un panóptico “fraccionado”, ya que tiene dos pisos, y cada uno tiene el pabellón con celdas grupales (no están hacinados) y enfrente al corredor de las celdas se encuentra una oficina, con personal del S.P. y al lado de esta, está la de los operadores de la Comunidad Terapéutica. Las oficinas de los Jefes están recluidas de los Pabellones, al igual que el casino de oficiales, la escuela, el salón multiuso y la cocina. Todos estos espacios están en planta baja y podemos pensar que el poder está en planta baja. Esto se justifica, ya que los más avanzados en el tratamiento terapéutico (fase II), se ubican en planta baja, y por su proximidad a la libertad y al término del tratamiento, son los menos problemáticos y pueden ser llamados para realizar algún trabajo para estos sectores, sabiendo que se van a portar bien. Los recién llegados van al pabellón de admisión, que queda en el último piso y son proclives a los disturbios y desvíos conductuales en general.

Los espacios, se podrían dividir de la siguiente manera:

◊ **Espacio de aislamiento:** *Es un espacio reglado. Se los suele llamar “buzones”. Allí se recluye y aísla a algún interno castigado por no cumplir las reglas reiteradamente (drogarse) o generar severos disturbios (peleas entre ellos o con el personal operativo). Se les lleva la comida y no hablan con nadie. Pueden permanecer algunas semanas.*

◊ **Espacio de tránsito:** *son reglados. Encontramos aquí los pasillos de un lugar al otro. A veces se les puede indicar que no deambulen por éstos, con motivo de seguridad. Es raro. A lo sumo, estos espacios, se los clausura. Pero que en caso que esto no ocurra pueden sólo caminar o estar trabajando allí. Nunca haciendo ocio.*

◊ **Espacio de las autoridades:** *son reglados. Son las oficinas de las autoridades y de los empleados. No se ingresa sin pedir permiso, aún menos detenerse en la puerta de las mismas sino se tiene permiso. (por ejemplo, esperar a ser entrevistados)*

◊ **Espacios compartidos por pares:** *no son tan reglados. Incluyo pabellones y las aulas de la escuela. Suelen darse reglas en los pabellones, pero son determinadas por ellos mismos (las de convivencia como limpieza y orden) o por el S.P. a la hora de hacer requisas o por seguridad. En la escuela no pueden permanecer otros que no estén anotados o con permiso del S.P.*

◊ **Espacios de recreación y deambulación:** *son reglados. Son la cancha de fútbol, de tenis y el patio. Se puede deambular, charlar, correr, caminar pero siempre dentro del perímetro y ante la mirada del panóptico.*

◊ **Espacios de uso semireglado:** *es el salón multiuso. Se usa para las visitas, los ciclos de la escuela que funcionan allí, los oficios religiosos. Aquí no hay reglas tan rígidas porque no hay presencia directa del panóptico, salvo cuando algún encargado pasa a la cocina o viene a ver cómo marcha la cosa. Pero en general se los deja solos con el maestro o el pastor. Para la visita puede reforzarse la presencia de encargados pero intervienen si pasa algo como una discusión fuerte, por ejemplo.*

◊ **Espacios de trabajo:** *no hay regla más que trabajar. Son la Cocina, talleres de reparación, depósito. Suelen realizar el trabajo con pares bajo la supervisión del encargado.*

◊ **Espacios de traslado:** *son los camiones que los trasladan a realizar una entrevista o compadecer ante el juez o llevarlos a otra unidad.*

Hay un **espacio especial** para destacar. Es aquel donde se realiza la **visita higiénica**. Allí el interno que tenga el permiso del juez, puede realizar un encuentro íntimo con su pareja (esposa, amante). Es una sala pequeña. (generalmente una exoficina, a veces se usa las aulas de la escuela)

Otro dato interesante es ver a los internos caminar en algunos lugares de a dos, yendo y viendo en línea recta. Esto ocurre en el salón multiuso, en los pasillos de los pabellones o del penal. Lo hacen para mover el cuerpo y mantener un diálogo personal con su par. A veces opera esta caminata como uso del tiempo de espera ante una audiencia o ante el comienzo de las clases, por ejemplo.

El tema de **los tiempos** tiene estrecha relación con los espacios, es decir, que para cada espacio hay tiempos igualmente reglados por ese espacio.

Podríamos decir también, que los tiempos de condena son muy precisos a la hora de ser contados en los relatos de los alumnos. Generalmente para dos años y tres meses de condena, ellos dicen “llevo 2 - 3”, igualmente para los que les falta para salir en libertad.

El tiempo en los pabellones antes de acostarse es usado para realizar artesanías, escribir cartas, terminar tareas de la escuela, lavar ropa o leer. Es decir que es un tiempo para uso individual (tiempo liberado y no-tiempo libre). Los demás tiempos son reglados, ejemplo: 2 horas para recreación o cancha, trabajo a la mañana y a la tarde de 8 a 13 y de 14 a 18 horas.

4) Antecedentes de la Comunicación-Educación en las Escuelas-Cárceles (talleres y proyectos)

Durante muchos años, en la Rama de Educación de Adultos, se solicitaban *proyectos institucionales sobre medios de comunicación*, a las escuelas (todos los años, desde de 1994 al 2000) Las escuelas cárceles no estaban ajenas a tal pedido. Las mismas, llevaron adelante distintos proyectos muy interesantes, con semejantes fundamentaciones, metodologías, recursos y utilización de medios. Se recuerda que son escuelas que avanzan a costa de lo que aportan los docentes. Se dice con esto, que tanto en la producción intelectual, como de recursos, dependen en su mayoría de las disposiciones “ánimas” y movilizadoras de los planteles docentes. Esto plantea que algunas escuelas estén, por ejemplo, más equipadas que otras en lo referente a los medios de comunicación, como otras eran más ingeniosas en la producción de un proyecto. Todo lo dicho hasta aquí estaba siempre a referéndum de la particularidad de la población que se atendía, la historia institucional, el tamaño de la escuela, etc.

Para no expandirnos en el tema, aunque es interesante su profundización, podríamos resumir el antecedente del ámbito Comunicación y Educación en las escuelas cárceles de la siguiente manera:

En cuanto a la fundamentación de los proyectos se señala que:

- por parte de la población hay:

- ◇ Necesidad de información.
- ◇ Ampliación del vocabulario.
- ◇ Conocer la realidad exterior.
- ◇ Vinculación con la ocupación del tiempo libre.
- ◇ Reconocer espacios de interés.
- ◇ Mejoramiento de la comunicación oral y escrita.
- ◇ Utilización de instrumentos para el relevamiento

de información sobre medios de comunicación. (encuestas, entrevistas, etc.)

En cuanto a los contenidos de los proyectos se señala:

- ◇ Vinculación con áreas curriculares, en especial, con el área de lengua, social y algo referido a la salud (drogas, SIDA)
- ◇ Identificación de los medios (tipos: gráficos, audiovisuales, etc.)
- ◇ Estructura de los medios.
- ◇ Organización interna de las noticias.

En cuanto a las Metodologías de los proyectos:

- ◇ Acciones que potencien diálogo, entre pares y docentes.
- ◇ Debates grupales para potenciar la comunicación horizontal y abierta de los “sin voz”.
- ◇ Utilización de medios como soporte (en especial diarios, revistas, radio, t.v., video)
- ◇ Creación de revistas en la escuela.
- ◇ Organización de festivales artísticos, con participación de grupos extramuros y de internos.
- ◇ Utilización de documentales (t.v.) y films recreativos, utilizados para narraciones, ver la lógica de relatos, entre otras cosas.
- ◇ Utilización de diarios y revistas para comparar noticias de actualidad.

Tras esta mirada rápida sobre los antecedentes en las escuelas cárceles sobre el área de Comunicación-Educación, se puede concluir que las producciones de proyectos rondan la instancia instrumentalista sobre los medios de comunicación, más que una instancia de pronunciamiento dialógico, crítica y reflexión de la realidad cotidiana e individual, limitando la potencialidad de la transformación personal y comunitaria y dando un tratamiento soft a la información que recorren los medios.

Para el caso de esta escuela no se han implementado proyectos de estricta relación con el área de Comunicación-Educación, sino se hace referencia mínima en la formulación del PEI, cuando se habla de expresión oral y escrita en el área de lengua. Sólo hace un año se estableció un Taller de Periodismo, que no depende la escuela, sino de la SubRama de Formación Profesional, incluida en la Rama de Educación de Adultos. (más adelante se describirá su constitución y funcionamiento)

5) Vínculos de los internos con: entre ellos, los docentes y la escuela (representaciones, aprendizajes, ritmos, tipo de enseñanza, etc.; los operadores de la Comunidad Terapéutica, los empleados del Serv. Penitenciario.

En general son varones entre 19 y 35 años, con un promedio de edad de 24 años. Proviene de familias humildes y de clase baja. Sus lugares de origen son el Conurbano bonaerense, y en esta U.P., por situarse en La Plata, los internos en su mayoría son de esta ciudad. Esto último se debe, a que la cercanía con las familias ocasiona más frecuencias en las visitas, más contacto, más “control” sobre lo que hace o no el interno en la vida dentro del penal. (hay casos en que se puede citar a la familia para informarle por algún conflicto)

Sus familias suelen estar diezmadas o constituidas de manera no tradicional; por ejemplo la madre sola, la exesposas que le lleva al o los hijos para que lo vea, entre otras características.

El pasado de ellos en general se desarrolló en barrios humildes o villas miserias, con fuertes eventos cercanos o implicados con la violencia hacia otros, el uso temprano de drogas y consumo de alcohol, el robo, el uso de armas, violaciones, homicidios, maltratos recibidos y dados a sus familiares y/o pareja, entre otras cuestiones.

- *Vínculos de los internos entre ellos*

La homogeneidad de su condición de presos (personas privadas de su libertad civil) les da un universo conceptual emergente particular, donde prima el tema de la tolerancia, la prepotencia, la solidaridad, el compañerismo, la imposición, la causa penal que los hace estar alojados allí, los años y lugares de encierro, los beneficios que recibe por las autoridades del penal – considerados a veces “buchones” por esto-, formas de vestir, los hechos impulsados por acción de otros-motines, bandas, reclamos variados a la autoridad, las inclinaciones sexuales y de higiene, las lealtades – adentro y afuera-, entre otras, conformando una presencia física y moral que a su vez se deposita en un prestigio máximo (ser una “pinta polenta” o “poronga” – hombre entero, leal, serio, a veces jefe o cacique del pabellón) a un desprestigio (“cachivache”, “zorzal” – hombre visto como impresentable, nefasto, gil, tonto).

En general el trato cotidiano parece fluido, respetuoso y juvenil, ya sea por su edad como también por el tipo de causa, historia personal-penal, apareciendo ciertas restricciones en el trato de unos con otros por ejemplo: el interno que robó, con el interno que tiene causa por violación. Este último es relegado o poco tratado por todos.

También se recuerda que el transcurrir de sus vidas en lugares de encierro, como también pertenecer a una clase excluida de la sociedad, les otorga un manejo fluido de códigos, palabras, ideas y versiones de la realidad próxima concreta necesarios para sobrevivir en este tipo de instituciones cerradas.

En definitiva, ese universo conceptual emergente particular, opera como telón de fondo donde todos los internos, y por que no, las mismas instituciones que participan en este espacio y en este tiempo, racionalizan e interpretan sus vidas y sus acciones. Este universo les da a veces su única lógica para entender su mundo, el único mundo.

- *Vínculos de los internos con los docentes y la escuela (representaciones, aprendizajes, ritmos, tipo de enseñanza, etc.*

Por lo descripto en el punto I, la escuela se convierte en un lugar de construcción y reconstrucción del conocimiento, intercambio de experiencias y esparcimiento entre ellos y con los docentes.

Por ese conocimiento, la escuela posee para ellos la autoridad y prestigio que da el conocimiento: “es allí donde voy a aprender”, “ a usar la cabeza”, etc. Tal vez sea, porque en su imaginario la escuela siga poseyendo el prestigio modernista de ser la única transmisora y administradora del conocimiento, olvidándose que el conocimiento se construye entre todos y con todo lo que brinda las interacciones socio-históricas de los que participan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. También pueda ser que ellos no hayan conocido otro lugar de prestigio más que la escuela...

Por ese esparcimiento, se recuerda el tema de espacios y tiempos, la escuela se presenta como un tiempo y un espacio de libertad transicional, ya que puede el interno transitoriamente en este ámbito expresarse, comunicarse, aprehender, elegir, buscar, acceder a distintos materiales gráficos y visuales, en el marco de una libertad, que obviamente, se presenta como algo enriquecedor para sus vidas y en la condición que se encuentran.

Por lo anterior, más la posibilidad concreta y real de intercambio, interactúan experiencias de todo tipo: personales, sociales, psicológicas, culturales, comunicacionales, que ocasionan en ellos importantes hechos como escucharse, escuchar al otro, aprehender, aprender, recibir la información deseada, generando otros deseos, otras vinculaciones, otros planteos actitudinales ante los conflictos que se les presentasen, etc.

Los docentes, no solo hacen uso de la autoridad legal, que brinda el modelo de la educación formal, sino que también construyen, o lo intentan, una autoridad legitimada al promover estas tres características en las aulas de la escuela: conocimiento, intercambio, esparcimiento.

Además el docente en su tarea profesional necesita de escuchar, aprehender ese saber construido y pronunciado por los internos, ya que facilitan y hacen significativo, el tratamiento de los C.B.C. incluidos en el PEI. Es decir, que la tríada (contenidos, su tratamiento y su aprendizaje-apropiación) entra en un proceso de reformulación y ajuste constantes, no sólo por los grupos distintos que se conforma cada

año, sino también, por la diversidad en los ritmos de aprendizaje y la conformación de grupos, cada uno con una base de conocimiento muy heterogénea internamente. Esto ocasiona que el docente articule en el desarrollo del proceso de enseñanza estrategias y metodologías didácticas individuales y grupales.

En general los docentes de esta escuela, poseen una antigüedad que ronda los 14 años frente a ciclos en escuelas cárceles. Esto les proporciona una experiencia muy rica a la hora de llevar su tarea profesional en este contexto. Por otro lado todos los docentes poseen el título de Magisterio en Educación Primaria de Adultos y Adolescentes, y el 50% del plantel posee títulos terciarios y universitarios. Demás está decir, que los distintos espacios institucionales de capacitación para estos docentes se realizan con la impronta de la realidad que la institución le rodea: es decir, una escuela con sede en cárcel. Esto último genera que los docentes sigan eligiendo este tipo de escuelas, o sea, que se capacitan y forman profesionalmente para desempeñarse mejor en este tipo de ámbitos.

Otra cuestión interesante es que los docentes son “civiles”, es decir, no son policías, ni operadores de la Comunidad Terapéutica. Esto opera en los alumnos como que los docentes son seres cercanos a la “calle” y constituirse para los internos como una posibilidad distinta de acceso a una información que los operadores y el S.P. no suelen dar (recordemos las funciones de seguridad y control), y, también, porque éstos últimos permanecen todo el día con ellos, son “como si” cumplieran una condena en el encierro de la U.P. al igual que ellos.

- los operadores de la Comunidad Terapéutica

Los operadores de la Comunidad Terapéutica hacen las veces de nexo entre la dirección del programa de rehabilitación y los internos.

Su trabajo consiste en “operar”, actuar para que el programa se lleve adelante, se cumpla y lo cumplan los internos. Comunican a los internos que tienen que hacer y a dónde tienen que dirigirse, en especial en los momentos y los espacios que les son inherentes al programa.

Por ejemplo, hay veces que a la escuela traen los operadores a los alumnos. También llevan el tema de la medicación, como también llevan las necesidades de los internos ante las autoridades del programa de rehabilitación. Algunos supervisan tareas específicas del programa. Trabajan casi codo a codo con los encargados del S.P., en lo que se refiere al manejo de grupos. Pero no tienen a su cargo la instancia de seguridad, si tienen la instancia del control en cuanto cumplimiento del programa. No son del S.P.. Dependen de la Secretaria de Prevención y Asistencia de las Adicciones (ente autárquico del P.E. de la Pcia. de Bs.As. , que tiene un convenio con el S.P. para llevar adelante este tipo de programas terapéuticos)

El trato de los internos con los operadores es bastante fluido, pero aquellos tienen el resguardo pertinente al saber que pueden ser denunciados o tal vez alguna cuestión que se relata a los operadores en confianza, pueda ser usadas en su contra y afecte su situación contractual en el penal.

En definitiva, los internos les ven “como si” fueran parte del S.P., aunque también saben que no lo son. Pero, como operan en función del control del cumplimiento del programa, se los considera con cierto margen de recelo.

- los empleados del Serv. Penitenciario

Los empleados del S.P. son aquellos que efectivizan la seguridad y el control directo de los internos que están alojados en esta U.P.

Ellos son los que abren y cierran las puertas y rejas de cada sector, cosa que no hacen los operadores. También llevan el registro de las entradas y salidas de las personas que se hacen presentes en la U.P.

Al tener a su cargo la seguridad y el control diario, efectivizan la supervisión, las sanciones y el cumplimiento de las normas del tratamiento penal.

Los internos se relacionan con el recelo que se les otorga por ser los “covani”, los policías del lugar. Esto ocasiona situaciones de ocultamiento o silencio ante la aparición de alguno de ellos en el aula o en el salón multiuso. La forma en que se dirigen a ellos es de excesivo respeto, llegando casi a pedir disculpas cada vez que le solicitan algo.

En consecuencia, el trato y relación tiene cero de confianza, en comparación con la mantenida con los operadores.

6) *Actividades educativas (extraescolares y escolares):*

La separación en actividades escolares y extraescolares es arbitraria. Se aplica tal división con el fin de identificar las actividades educativas que impulsa y dependen de la escuela, con respecto con aquellas que impulsan otras instituciones dentro de la U.P.

- *Extraescolares:*

- *de formación y expresión:*

aquí encontramos aquellas que dependen y/o ofrecen tanto el S.P. como otras Ramas de la D.G. C. y E. Estas actividades son:

□ *Biblioteca:* no es de gran

envergadura. No todos los internos tienen acceso a ella y algunos no tienen idea de que exista. Depende del S.P.

□ *Taller de Teatro:* Depende del S.P.

□ *Taller de Música, Taller de*

Cerámica, Taller de Mimbrería y Canastería, Taller de Periodismo: estos talleres dependen de la D. G. C. y E., a través de la Sub Rama de Formación Profesional.

Estas actividades se reparten durante todo el día y toda la semana. Son independientes a la actividad escolar.

La participación es mucho menor que la que recibe la escuela. Lo que sí es importante que una vez que se anotan, tanto en los talleres como en la escuela, se les obliga y/ o controla si asisten o no. Este hecho le sirve de información conductual a la Comunidad Terapéutica.

- *Escolares:*

- *escolares y áulicas:*

La escuela EGBA N° 746, tiene 2 años de vida, pero antes que ella ya existía un Centro de Educación de Adultos (no llegaba a ser escuela por solo tener un maestro). Esta juventud, le implica tener que ajustar permanente su accionar, ya que es un espacio y un tiempo que no dirige la C.T. ni el S.P. Así se arrastra una serie de tensiones ya antes descritas en el punto I, que suelen a veces generar un cierto desgaste en las relaciones y un desánimo en la plantilla docente, ante el empeño cotidiano de mejorar la acción educativa de la escuela.

La escuela tiene un primer ciclo, un segundo ciclo y dos terceros ciclos. Por la diferencia de contenidos de un ciclo con otro los docentes trabajan con fichas individuales (construidas por los docentes), apelan a la exposición magistral, trabajos en grupos e individual. Se desarrollan las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La primera va desde la lectoescritura, la comprensión y producción de textos, a los ajustes mínimos de gramática y ortografía. En Matemática se desarrollan las cuatro operaciones combinadas, ya sean en cálculos como en situaciones problemáticas de resolución grupal e individual. Se trabajan nociones de tipos de números, geometría. En estas dos áreas se privilegia el nivel o base de conocimientos que posean los alumnos. Esto brota en los diagnósticos situacionales de los docentes. Las otras dos áreas, Sociales y Naturales, se jerarquizan temas. Por ejemplo en Sociales, se hacen referencia a hechos históricos del calendario escolar (ej. 25 de Mayo) y como así también algo de geografía argentina. También se incluye aquí nociones que apelan a la formación ciudadana. Con respecto a Naturales se hace hincapié en temas referente a la salud, como SIDA, enfermedades infectocontagiosas, entre otros temas.

El material de trabajo son diarios o recortes de diarios, revistas, libros, manuales de textos, videos. Los alumnos trabajan en cuadernos suministrados por los docentes al igual que el material didáctico necesario para la tarea diaria.

Hay pizarrones en las aulas, y uno solo en el salón multiuso, ocasionando que uno de los ciclos no trabaje con esta herramienta fundamental. El pizarrón es usado por el primer ciclo, ya que son los alumnos con más necesidades en lo referente a la lectoescritura.

- *escolares institucionales:*

Estas actividades suelen ser armadas la escuela en su conjunto. Se preparan los actos escolares patrios (los clásicos) y los de cierre de ciclo lectivo. Para ello se recurre al armado de bingos, con premiación de golosinas o tarjetas telefónicas, partidos de fútbol con choriceada final y la clásica entrega de diplomas donde se realiza algún acto artístico por parte de los alumnos, palabras de cierre de ellos y de los docentes.

También se incluyen actividades como charlas a cargo de profesionales referidas a temas de salud, deporte, etc.

Estas actividades gozan de gran agrado por parte de los alumnos, ya que impele la participación de ellos en los actos (algunos sirven la comida, otros organizan las mesas y limpian el lugar, se contactan con gente que venga de afuera del Penal, etc.) o solamente el agrado corre a favor de recibir algo distinto por parte de la escuela.

7) Vinculación de los internos con:

- *La familia*: suele ser para los internos aquel lugar donde refugiarse ante la adversidad que hoy les toca vivir. Es decir, un lugar y un tiempo de paz, de afecto, de encuentro.

Por otro lado, el encuentro en la visita (recordemos que se realizan los días jueves, sábados, domingos y feriados) opera como el momento más esperado de la semana o del mes. Por la cercanía de las familias el contacto es más fluido que en otras U.P. Además la concesión legal de permanecer en este tipo de programas depende de que también las familias de los internos participen y acompañen dicho tratamiento.

La familia, en definitiva se vincula como contención emocional concreta y real, en tanto se produzca la visita, como así también una contención imaginaria o de deseo a alcanzar, por la representación que se da en los internos: lugar y tiempo de calma, remanso, amor encuentro.

- *La violencia*: se presenta como una impronta en su vida. Se puede decir, que los conflictos sociales, o las situaciones que exijan cierta resolución a partir de sus experiencias, siempre o casi siempre tiene que ver con la violencia.

Para ampliar esta idea se cita un párrafo del Manual sobre Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios, realizado por el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) en 1994, referido a las necesidades educativas de los internos: “cabe señalar el debate que tuvo lugar en el decenio de 1980 sobre la importancia del desarrollo cognoscitivo para la integración social de los delincuentes”. Se afirmaba que “el desarrollo de su capacidad de razonamiento no había alcanzado un nivel que les permitiese rechazar los actos delictivos de la misma forma que el resto de la población. Carecerían de capacidad para resolver problemas interpersonales y les faltaba perspectiva social. Las principales conclusiones de una investigación llevada a cabo en el Canadá por Ross, R. R. Y Fabiano, E. (en “*Time to Think: cognition y crime/link end remediaton*”, Fiscalía General, Ottawa, Canadá, 1981), son que muchos delincuentes:

- a) Adolecen de falta de autocontrol, no han aprendido a posponer la gratificación y tienden a actuar de manera impulsiva;
- b) Carecen de capacidad para comprender el punto de vista de otra persona. Son egocéntricos y no llegan a comprender los problemas que pueden plantearse en las relaciones sociales;
- c) No llegan a prever las reacciones de otros ante sus acciones, ni ven su relación de causa efecto, por lo que perciben las normas sociales como arbitrarias;
- d) Piensan en términos concretos más que abstractos, y son incapaces de analizar las situaciones,
- e) Son incapaces de imaginar soluciones alternativas o de conceptualizar un planteamiento gradual para alcanzar los objetivos”

Tras esta descripción, que se puede estar de acuerdo o no, es conveniente resaltar las dificultades en la comunicación y expresión de la mayoría de los internos. Esto los hace caer en manifestaciones violentas o respuestas violentas a la hora de resolver conflictos sociales individuales o grupales, que sumado a los ámbitos transitados en su historia social de exclusión y marginación, como también su encierro actual y/ o pasado, le dan cierta legitimidad a la violencia o tal vez opera ésta como telón de fondo a sus esquemas racionales de resolución de conflictos. Es decir, que la violencia pareciera ser lícita entre ellos y para con los otros, ya sean de su clase social o no.

No se deja de lado la violencia simbólica ejercida por los distintos aparatos ideológicos en sus acciones e intenciones de marginar y excluir. Se dice con esto, que también los internos son producto necesario del sistema neoliberal existente y por ende, se los considera como el extremo de la violencia o violentos irracionales, cuando es la misma sociedad que los engendra con distintos mecanismos de exclusión y discriminación (ser pobre, ser enfermo de HIV, ser negro, ser cabecita, ser villero, ser falopero, ser desocupado, ser joven, ser preso, etc.)

- *Códigos y lenguaje carcelario*: con respecto a los códigos se ha señalado bastante en el punto sobre la vinculación entre los mismos internos, agregando como importante cuestiones de lealtad y deslealtad entre ellos en situaciones que impliquen bancar al compañero ante algún conflicto entre bandas, o con el S.P.

Tal vez sean los códigos de bandas los que primen entre ellos, que sumados a los que impone una cárcel (los descritos anteriormente), potencien o refinen códigos ya caracterizados y que operan como determinantes de posicionamiento sociales en el ámbito carcelario. Se dice con esto que, por ejemplo, nadie mandará al frente si hay droga o algo parecido en el pabellón. Si alguien lo hace, pasa a ser un buchón. Aquí no se rompe el código, sí se codifica la acción.

Un caso de ruptura de códigos, particular por cierto, es mirar o “batir cantina” a la hermana o mujer de un compañero, ya sea en la visita como en el pabellón. También es dirigirse a un interno clasificado de “poronga” o jefe con alguna “gilada” o falta de respeto. Estas cuestiones planteadas pueden generar resoluciones violentas entre ellos por la ruptura de códigos.

Con respecto al lenguaje, tal vez sea lo más notable, en cuanto a peculiar del lugar. Hay términos específicos que gozan de significado muy distinto. Dar ejemplos de ello sería interminable.

Pero el manejo de este vocabulario opera como factor de dominio por parte de los internos para con el S.P., la C.T. y por qué no, para la escuela. Es decir que manejarlos en su plenitud sólo lo pueden realizar ellos, y hasta ellos mismos realizan ajustes y variaciones de este lunfardo para que nadie más que ellos se apropien y hagan uso de él. Es como que ellos crean y necesitan este universo vocabular para diferenciarse de la policía, de la C.T., de los otros (docentes, curas) y hasta entre ellos mismos. Generalmente el interno “poronga” se maneja con este argot y también con el “normal”, el de la calle.

Para los docentes es importante estar al tanto de este vocabulario y de su uso, ya que el aula no es ajena a esta “primera lengua”. Aún más, necesita de esta primera lengua para saltar a la segunda lengua, donde podemos ubicar el lenguaje más formalizado y diverso.

Para el caso del primer ciclo es más que importante el saber palabras de este lenguaje, ya que la lectoescritura debe ser significativa y promocionar el universo vocabular de los alumnos, para que luego ellos puedan dar con “pronunciamientos” transformadores.

Suele también verse algo a esconder en este lenguaje, o tal vez opere como un manto que cubre información de ellos. Digo con esto que al utilizar vocabulario carcelario, tanto los empleados del servicio penitenciario, como C.T. no tienen acceso completo a la información que transcurre entre ellos. Tal vez opere como mecanismo de defensa... La C.T. insiste, por ejemplo, en que los internos no utilicen lenguaje carcelario, pero los internos saben que olvidarlo o dejarlo de golpe les puede jugar en contra, ya que si son trasladados a otra U.P. su subsistencia en ese nuevo lugar depende del desempeño con los códigos y el lenguaje.

Un capítulo aparte merece el lenguaje con manos. Este lenguaje se usa en unidades penales grandes (por el tema de las distancias, ya que gritar es contraproducente a veces). Se usan las manos para comunicar algo a otro interno que este en otro piso. Es simpático verlos mirar para un costado y mover las manos con una rapidez envidiable, diciendo un párrafo de varios renglones. También opera como otra manera de cubrir la información que transcurre entre ellos. Llega a ser vital saber manejar este lenguaje en ciertas U.P., no sólo por lo que se comunica sino porque también varía la codificación manual de las letras, creándose a veces distorsiones en el uso según la U.P. donde se resida.

La C.T. también sanciona moralmente este tipo de comunicación. Los maestros de la escuela lo manejan indistinta y pobremente, pero se recurre a él para diferenciar un “v” de una “b”.

- el saber

Con respecto a esta vinculación, es conveniente aclarar que concepción se tiene de *saber*. Se podría decir que saber es “el conjunto de conocimientos, con sus procesos de construcción, sus usos, sus mecanismos de apropiación, su formulación y transmisión. Se puede incluir en esta primera definición la valoración del saber individual y social, que a partir de ella, se puede hablar de saberes académicos, saberes hegemónicos, por ende saberes subalternos, saberes populares, involucrando el tema del poder y la lógica que opera este en vinculación con el saber.

Así la posesión, distribución del saber implica hacer un uso de poder. Diría nuestro amigo Foucault: “quien tiene el saber, tiene el poder”. Entonces, el saber tiene un valor estrechamente cultural. Es la cultura que se dinamiza por esos saberes contruidos socialmente, por ese

conjunto de saberes y sus particularidades internas y externas, manifestadas en la tecnología, en la ciencia, en el saber vulgar y que a su vez interactúan entre sí en el escenario social diario.

Tras esta sucinta aproximación se podría decir que la vinculación de esta población (y todos) con el saber es actitudinal o más bien depende de la valoración que éstos de ese saber que se les presenta o buscan. Digo con esto, que por ejemplo, ¿qué valoración le daría un ser privado de la libertad a la raíz cuadrada de dos, cuando su necesidad pasa por construir un saber que le permita desenvolverse con solvencia en una U.P. sin conflictos o tal vez su necesidad urja de conocimientos de justicia penal, que le permitiría manejar su causa penal con más facilidad y claridad?, ¿Qué valoración le darían al tema del cuidado de su salud, o del trabajo, o del conocimiento por sí mismo, cuando saben ellos que cuando salgan todo estará igual o peor de que cuando cayeron?

Creo entonces que su vinculación con el saber es sobre aquel saber pragmático, rápido y efectivo, para cubrir sus urgencias, sus necesidades. Es decir podemos hacer cualquier contenido significativo, pero sino hay vinculación emocional (actitudinal) de los alumnos con el saber, se pierde en la memoria de largo plazo y no actúa a favor de un cambio de actitud para con sus vidas, sus proyectos, su futuro. Así el saber no vinculado a lo emocional pierde toda posibilidad y potencialidad de transformación individual, social, cultural, dejando servido el escenario a quien quiera u ostente el poder o maneje esa lógica del poder sobre el saber.

El saber de ellos recorre lo marginal, lo estrictamente subalterno. Recordemos que su origen en general es en villas o lugares muy humildes, donde no sólo existe lo popular, sino que la vinculación histórica emocional de ellos con el saber es ese saber hacer en productos tales como el robo, el uso de drogas, la violencia, la solidaridad, la lealtad, la familia, por ejemplo.

Ellos construyen el saber hacer para desenvolverse en un sector excluido de bienes culturales, con fuertes marcas de violencia, con conflictos cargados espesura tal vez incomprensible para otros sectores. El hecho de robar por conseguir plata para vivir, pareciera ser una respuesta fácil para el que tiene trabajo y comprende de una manera el mundo. Pero para ellos el mundo se resuelve con hechos que no son valorados de igual manera en su dimensión social. Roban, pero no miden el daño que pueden hacer. Se comete el hecho y eso está legitimado en esa franja de la sociedad.

Entonces, ¿De qué valdrá o cuanto valdrá el saber académico?, si ellos buscan efectividad en la resolución del conflicto social que los apremia: la exclusión, la marginalidad. Y esa resolución plantea necesidades, apropiaciones, vinculaciones sociales, usos, para un hacer que se presenta como único, en esa versión del mundo, en ese universo emergente particular antes descripto.

¿Para qué van la escuela?, ¿Qué hacen con lo que transita por allí?, ¿Cómo articulan su saber con el saber que transmite la escuela o tiene la obligación de hacerlo?. Creo que van a la escuela como para darse una oportunidad nueva, o tal vez porque se les presente esta oportunidad de encuentro con otros saberes y otros seres. Y en este encuentro los saberes de unos y de otros se entremezclan, se construyen entre todos de manera ocasional, espontánea, transgresora. Tras esto se llevan dudas, certezas, deseos, preocupaciones, información que procesan individual y socialmente, vinculándose con el saber de otra manera, tal vez nueva y posible para ellos.

En definitiva, su saber lo confrontan con los otros saberes. Construyen puentes entre estos saberes en caso de necesidad, en caso de urgencias, en caso de mejoramiento y enriquecimiento personal, y es ahí donde aparece la vinculación emocional afianzando horizontes distintos, esperanzadores, posibles, vitales.

- los medios de comunicación

En este punto de vinculaciones se podría agrupar distintas cuestiones que hacen a la comunicación. Algunas de éstas se hacen desarrollado anterior mente, pero se intentará puntualizar características propias de éstos grupos.

Con respecto a la comunicación interpersonal se encuentran un empobrecimiento del lenguaje o limitación en el uso de variedad de palabras para expresar y comunicar ideas. Esto puede ser debido al reemplazo de los términos usuales propios del argot utilizado en las instituciones cerradas, generando a su vez, una complejización en la comprensión y comunicación con los que no pertenecen a su mundo.

Por otro lado, existen serias inhibiciones para expresarse en forma oral y escrita, esto debido al lugar que ocupen en el ordenamiento social verticalista en jerarquías “de hecho” que opera en estas instituciones, que sumado a los códigos, no garantiza la libre expresión entre ellos y con los demás que transcurren en su vida de encierro. Aquí la escuela se presenta

como aquel tiempo y espacio con un clima de igualdad de oportunidades mínimo para la expresión y comunicación.

También se destaca la baja autoestima, el sentimiento de ellos como marginados operativos de la sociedad, la falta de motivación para superar su situación, la ausencia de autocrítica y crítica fundamentada en argumentos de la razón, la dificultad para convivir respetando las normas sociales vigentes, conformándose un conjunto de características y particularidades que juegan en contra o no favorecen una real comunicación interpersonal.

Hasta aquí lo referido a la comunicación interpersonal como tal. En lo referente a lo específicamente de medios de comunicación, se pueden puntualizar características, que no distan de la descripción anterior, más aún ejercen una influencia real en los procesos comunicativos, ya sea en su potencialidad transformadora, como también en el crecimiento social comunitario.

Se puede comenzar diciendo que existe un abandono de la lectura, como instancia de una educación permanente y por ende, un achicamiento de las posibilidades del desarrollo personal de los internos. Hay lecturas sólo de revistas, diarios, Biblias, pero al no haber espacios y tiempos, ni procesos históricos personales de reflexión se quedan sólo con la información que reciben. Es decir, hay una vinculación acrítica en la mayoría, con las producciones de estos medios gráficos.

Por otro lado, existe un limitado acceso a los medios audiovisuales y casi nada con las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Esto opera a favor de una desconexión con la información del mundo exterior, aumentando aún más la marginación social, cultural y potenciando las características del encierro (hasta casi no saber en que fecha se está).

También existe una limitación en el uso de la palabra escrita, ya que solo se la requiere para cartas, pedidos de audiencia, lectura de los expedientes en su causa penal.

Para cerrar esta vinculación es bueno tener en cuenta todo lo descripto en los ítems anterior, ya que configuran un acceso limitado a la información y a los medios de comunicación, dificultades serias en la comunicación interpersonal y un empobrecimiento en las posibilidades de crítica y expresión libre de los pronunciamientos propios y de los demás, afectando y conformando identidades y subjetividades operativas al poder, a la dominación sin alcanzar la potencialidad de una identidad alterna a esa lucha por el poder... ser.

B) NEGOCIACIÓN y PROPÓSITO.

Como ya se señaló antes existe hace más de un año un *Taller de Periodismo*, en la U.P.

Dicho taller está a cargo de un Periodista (también es docente de adultos), quien es designado por la subRama de Formación Profesional.

Tras una serie de conversaciones con esta persona y observaciones de sus clases se pudo negociar la instrumentación del *Taller de Educación en Comunicación*. Asimismo se hicieron las aclaraciones del caso, con respecto a las características del taller a llevar adelante. Muy gentilmente el docente ofreció este espacio educativo para tal fin.

En cuanto al desarrollo del taller que ya funciona, se puede decir que se realizan actividades a partir de diarios. En especial y por su costo, se trabaja con el Diario "HOY" y "EL PLATA". Con estos materiales se realiza, por un lado, trabajos prácticos referidos al tipo de noticias, clasificación de noticias, secciones y suplementos de los diarios, en definitiva se trabaja la organización de este medio. Por otro lado, se trabaja en un intercambio dialógico bastante abierto, característica sobre definiciones de noticias, el rol del periodista, para luego dar con instancias de reflexión y comentario sobre la realidad actual, siempre vinculadas a la situación contractual de los internos.

Los internos parecen en estos espacios estar a gusto, ya que se encuentran con un medio gráfico no muy común en su contacto cotidiano. Por otro lado, el hecho de reflexionar y comentar qué pasa afuera, los hace sacar a la luz aquella confrontación de saberes y cubrir inquietudes a sus intereses. Para cerrar, es importante señalar, que el espacio educativo, al no ser de desarrollo curricular-disciplinar, crea cierto marco de distinción para la estructura representativa de ellos con respecto a la escolaridad. Sería como educación Física para los alumnos de una escuela primaria. A su vez, los marcos de expresión se siguen desarrollando de igual manera que en el tránsito de la escuela.

Los alumnos que participan de este taller son de tercer ciclo. Se espera que participen alrededor de 15 internos.

Para finalizar esta sección se presenta el propósito del *Taller de Educación en Comunicación*:

Propósito: *Lograr un espacio y un tiempo para la integración social y búsqueda de identidad del grupo a partir de la participación y la comunicación de los “pronunciamientos” de los participantes utilizando como medio la construcción de un periódico mural.*

C) PRODUCCIÓN EN EL DESARROLLO DE LOS TALLERES

Para el desarrollo y logro del propósito se presenta la siguiente organización de 4 encuentros.

Los mismos se implementarán en una hora y media, durante cuatro semanas, dejando abierta la posibilidad de uno o dos encuentros más si así hiciera falta.

Por otro lado, la siguiente planificación de encuentros gozará de la flexibilidad que requieren este tipo de grupos y espacios –personas privadas de la libertad y la cárcel–

Los materiales a utilizar durante los encuentros son: hojas, lápices, papel afiches, imágenes y fotos recortadas de diarios y revistas, pizarrón, tiza, diarios, revistas y los elementos necesarios para la confección de un periódico mural.

La evaluación de todos los encuentros y del proceso general, como las distintas valoraciones de juicio se presentarán en el punto siguiente (D).

Planificación de encuentros

Primer Encuentro: Sobre la identidad y temas de interés.

Objetivo: Reconstruir la identidad grupal a través de la descripción e identificación de temas de interés.

Primer momento: - Presentación del taller: negociación de la dinámica y objetivos con los alumnos.

Segundo momento: - De manera individual contestarán las siguientes preguntas:

¿Cómo se ven hoy? ¿Por qué?

¿Cómo se verán en el futuro? ¿Por qué?

¿Cómo y a dónde les gustaría estar? ¿Por qué?

- Se arman tres grupos. Se intercambian y se presentan las respuestas a nivel grupal.

- Por grupos se confeccionará un collage de imágenes, con título y con un breve relato, sobre lo concluido en los grupos. Los mismos se presentarán a los demás grupos.

Tercer momento: - Los grupos listarán temas de interés a partir de lo desarrollado en los momentos anteriores, teniendo en cuenta (el docente) la viabilidad en cuanto a su aparición y tratamiento en diarios y revistas.

Segundo Encuentro: Sobre los temas de interés y el tratamiento en los medios.

Objetivo: Identificación de temas de interés en los medios de comunicación, reconociendo su organización y tratamiento.

Primer momento: - Presentación del material de trabajo: diarios.

- Recuperación de conceptos sobre la constitución de este medio.

Segundo momento: - De manera grupal ubicarán las noticias que tengan relación con el tema de interés de cada grupo:

- en qué sección está, el tamaño, los copetes, imágenes, etc.

- Se presentan en afiches las noticias seleccionadas, justificando el orden de importancia que a nivel grupal han decidido.

- Por grupos se comparará los criterios de importancia o jerarquía de las dos instancias trabajadas anteriormente.

Tercer momento: - Se confrontarán las conclusiones del segundo momento, intentando reconocer la vinculación del tema de interés, con las intenciones de los grupos y de los medios, con posibles vinculaciones con la identidad.

- Se propondrá pensar que otros medios, a parte de los diarios, nos permiten obtener información sobre el tema de interés.
- Se intentará orientar hacia la viabilidad o alcance de cada uno, ofreciendo la posibilidad de realizar una entrevista.

Tercer Encuentro: Sobre los temas de interés y la utilización de la entrevista como medio para obtener información.

Objetivo: Reconocer la entrevista como una posibilidad mediática distinta, identificando su construcción, organización, utilización e intencionalidad.

Primer momento: -Elaboración grupal de preguntas para una entrevista teniendo en cuenta: -a quién se va entrevistar, - porqué se lo va entrevistar, qué se busca del entrevistado.

- Presentación de lo concluido en los grupos.

Segundo momento: - Se presentarán o buscarán entrevistas en diarios y revistas en referencia al tema de interés.

- Por grupos se comparará las preguntas construidas por ellos con las de las entrevistas presentadas anteriormente.

Tercer momento: - Se confrontarán las conclusiones del segundo momento, intentando reconocer la vinculación del tema de interés, con las intenciones de los grupos y de los medios, realizando los ajustes pertinentes cada grupo.

- Se propondrá realizar la entrevista.

Cuarto Encuentro: Sobre los temas de interés y la construcción de un periódico mural como medio para expresar y comunicar lo suyo.

Objetivo: Reconocer al periódico mural como una posibilidad mediática distinta, identificando su construcción, organización, utilización, como así también la posibilidad de comunicar algo de ellos.

Primer momento: - Leer y comentar las entrevistas realizadas por los grupos.

Segundo momento: - *Armado del Periódico Mural para presentar en el salón de visitas.*

- Por grupos responderán: - *¿qué queremos comunicar?, ¿a quién va dirigido los mensajes del mural?*
- Por grupos se realizará una presentación de las respuestas a las preguntas anteriores.

Tercer momento: - Por grupos seleccionarán recortes de artículos de diarios, entrevistas (realizadas por ellos o no), producciones propias (collage del inicio del taller, opiniones, relatos propios, etc.) para la confección del mural.

- Realización y presentación entre los grupos del mural.
- Cierre: valoraciones de los grupos y el docente sobre el taller en general. (también se les entregará una breve encuesta anónima sobre el taller, como para obtener un dato más sobre el mismo)

D) EVALUACIÓN Y RELATORIAS

Sobre el Primer Encuentro

Se puede establecer de movida que se ha contado con la gracia de ser conocido por lo alumnos. Esto generó una vinculación especial y por que no decirlo, predisposición por parte de ellos. Desde el lugar del docente, se generó un compromiso mayor al cotidiano, ya que este taller es una propuesta fuera de la tarea que suele llevar adelante este docente. Se concluye que es interesante la predisposición pero por el conocimiento anterior también, genera una captación mayor del interés de los alumnos por parte del docente.

Ante esto la propuesta resultó interesante para los alumnos. Tal vez lo importante fue comentarles el producto final: el periódico mural. Creo que se les presentó como una instancia real de mostrar algo distinto de ellos a alguien, a sus familias. Esto los entusiasmó.

Una vez hecha la presentación del taller se les da a conocer la primera consigna. Unos 15' fueron los pautados. Igualmente llevó más tiempo.

Durante este tiempo se pudo observar el hecho de comentar en voz alta lo que escribían unos y otros borrando y volviendo a escribir cuando escuchaban preguntas o comentarios de aquellos. Algunos realizaban un intercambio con su compañero más próximo o le preguntaban al docente, como buscando cierta aprobación de lo producido.

Luego se conforman dos grupos, ya que la asistencia se vio reducida por haberse generado conflictos en los pabellones. Esto implica que algunos alumnos se les cortan algún tipo de beneficios o tal vez por seguridad no se los junta en la escuela.

Por grupos el trabajo fue interesante. Hay intercambio fluido de lo producido, pero uno o dos en cada grupo se muestra con ciertas inhibiciones y no expresa lo escrito por él. Otros disimulan tal "vergüenza" con algún chiste o idea en doble sentido como para aflojar la tensión que genera producir una idea grupal.

Los grupos trabajan buscando acuerdos y negociando términos. Esta instancia parece verse como ya practicada o estar ellos habituados. Se recuerda que ellos tienen un espacio de reflexión al finalizar cada jornada. Se realiza la presentación grupal escuchando e intercambiando, a modo de ampliar ideas que no han sido escritas. Este momento es muy rico en tanto expresión, por lo que se escucha, pero no todos hablan.

Para realizar collage entre ellos se distribuyen tareas. Hay uno por grupo que naturalmente lleva la voz cantante, pero sin imponer: hace las veces de coordinador.

Tal vez las consignas dadas a los grupos no son tan claras, ya que el docente tuvo que intervenir repetidas veces para definir y explicar en consistía la tarea.

Como dato interesante se hace presente el director de la escuela. Su intervención fue la clásica. Casi les resuelve la formulación de los relatos, pero fue auspiciosa como acompañamiento de las actividades del taller, como así también para señalar más luego, cuán difícil nos resulta comunicar por escrito algo entre todos, qué importancia tiene el hecho de enriquecer nuestro vocabulario, cuán mejor podemos ser entendidos y entender al otro a la hora de comunicar, etc.

Seguidamente se presentan por grupos el collage, con la presentación de los títulos, las imágenes y el relato. Se distribuyen tareas para realizar esto. Pero se puede observar que es fragmentada la idea de comunicar. Es decir, una cosa es mostrar las imágenes a la par del relato, otra cosa es explicar solo las imágenes, y otra leer lo escrito. Pareciera como si esa multiformidad de lo comunicado no satisficiera la potencialidad del mensaje o tal vez no se reconociera cierta o posible correspondencia entre imagen y texto...

Para cerrar se les preguntó que fue lo qué más les había costado. Ellos respondieron informalmente, elegir las imágenes para el collage y realizar el relato.

Con respecto al listado de temas fue desarrollado con la misma dinámica que la actividad anterior: por grupos. Los muchachos listaron los siguientes temas:

- el HIV,
- drogadicción
- pobreza
- desocupación
- los chicos de la calle,
- violencia,
- seguridad,
- corrupción,
- derechos humanos,
- tecnología,
- Internet,
- espectáculos,
- deportes,
- naturaleza.

Luego de esto se votan los temas de interés. Los temas se agruparon por afinidad, interviniendo el docente en tal agrupamiento. Los más votados fueron: a) pobreza, desocupación, chicos de la calle, y b) violencia, seguridad y corrupción.

Sobre el Segundo Encuentro

Una vez hecha la presentación del material de trabajo (diarios, uno para cada uno) se pasa a recuperar ideas referidas a la constitución de este medio gráfico.

Se les da a conocer la primera consigna. Se conforman dos grupos, ya que la asistencia se vio reducida por haberse generado conflictos en los pabellones. Unos 15' fueron los pautados. Igualmente llevó más tiempo.

Durante este tiempo se pudo observar el hecho de comentar en voz alta lo que algunos realizaban. También existió un intercambio fluido entre ellos o le preguntaban al docente, buscando cierta aprobación de lo trabajado hasta el momento.

Seguidamente se presentan por grupos los afiches, con la presentación de los títulos, las imágenes, las noticias seleccionadas y el orden de tal selección. Se distribuyen tareas para realizar esto.

Hay intercambio fluido de lo producido a la hora de comparar los criterios de importancia de la ubicación de las noticias.

Los grupos trabajan buscando acuerdos y negociando términos.

Se realiza la presentación grupal escuchando e intercambiando, a modo de ampliar ideas. Este momento es muy rico en tanto expresión, por lo que se escucha, pero no todos hablan.

Ante el planteo de otros medios que pudieran dar más información, se observó que los alumnos tenían en cuenta a los libros, revistas, diarios y radio. Sorprendió el comentario sobre la Internet como instancia de alcanzar más información.

El docente contextualizó y valorizó conjuntamente con los alumnos, las posibilidades operativas de cada uno de estos medios orientando al grupo hacia la realización de una entrevista, ya que es la más viable en costos y tiempos.

Como constante, aparece que las consignas dadas a los grupos no son tan claras, ya que el docente tuvo que intervenir repetidas veces para definir y explicar en consistía la tarea.

Los grupos se llevan la consigna de pensar preguntas que pudieran estar presentes en una entrevistas.

Sobre el Tercer Encuentro

Los grupos se reúnen para elaborar el listado de preguntas que conformaran las preguntas, teniendo en cuenta a quién se va entrevistar, - porqué se lo va entrevistar, qué se busca del entrevistado.

También se destacó la referencia al tema de interés que lleva cada grupo adelante.

Los grupos presentan lo producido. Se pueden observar la reiteración de términos a la hora de formular las preguntas. Algunas gozan de suposiciones o situaciones deseadas y luego la pregunta (Ej. ¿Si hubiera tal por qué....?)

Seguidamente se presentan entrevistas de diarios, revistas y bajadas de Internet, las cuales fueron tratadas por los alumnos. Nuevamente, aparece que las consignas dadas a los grupos no son tan claras, ya que el docente tuvo que intervenir repetidas veces para definir y explicar en consistía la tarea.

Luego se pasa a comparar las preguntas de ellos con las de las entrevistas "standard". Se concluyen que las de ellos eran reiterativas o que se podían incluir unas en otras, que la formulación tenía que ajustarse o precisarse, y que es necesario saber o tener en claro a quién se va entrevistar, qué información o para qué se busca información del entrevistado.

Para finalizar se presentan el listado final de preguntas, reconociendo que las mismas deben ser o gozar de cierta flexibilidad. Es decir que no es algo rígido y que depende más de la claridad de los objetivos que se quieren conseguir con esa entrevista: obtener más información sobre el tema de interés.

Se les da la oportunidad de realizar la entrevista dentro de dos días.

Como dato importante se tuvo que realizar una autorización para realizar una de las entrevistas. Esto señala la manera en que ellos proceden ante la autoridad, la vinculación entre instituciones que confluyen en esta U.P.

Sobre el Cuarto Encuentro

Este último encuentro está sumergido por el conflicto docente sobre la semana anterior a las vacaciones de invierno (del 16-7 al 20-7). Se recuerda que los docentes llevan adelante una

retención de servicios, lo que implica que no se dicte clase, ocasionando un corte fuerte en la secuenciación del trabajo del taller.

Por otro lado pudo dejar tal realidad, la impronta en el último encuentro, ya que más allá de los temas de interés elegidos y tratados durante los talleres, se cruzó transversalmente el tema educación, salud, justicia, lo público, lo del Estado, las consecuencias para ellos, para sus hijos, razones y argumentos a favor y en contra de las medidas.

Fue de destacar que muchos de ellos felicitaban a los docentes por su lucha agregando que para ellos era como “una clase de ética”, es decir, que se enseñaba con tal lucha de derechos ya adquiridos no sólo por los docentes sino los referidos al derecho a la justicia, a la educación, a la salud, al trabajo, a la seguridad que le merecen a cualquier ciudadano de este país. Esta idea tal vez fue rescatada de lo que circulaba por los medios de comunicación por parte de los actores implicados.

Tal vez ellos se reconocían como ciudadanos, no por ellos en cuanto a su condición actual (privados de su libertad), sino por sus familias, sus hijos, sus hermanos, sus padres. Se identificaban ellos con el presente y el futuro de “los otros” más cercanos. Esto sugiere que los lazos familiares son muy fuertes y motivadores de muchas acciones deliberadas por parte de ellos: desde educarse, desde trabajar y mejorar su condición de drogadependiente, desde justificar alguna vez algún hecho delictivo por el bienestar de su familia...

Así pues durante esa semana sin actividad escolar, se realizó el último encuentro, que también, más allá de lo anterior descripto, hubo una serie de trasladados a otras unidades penales de muchos alumnos que participaban del taller. Entonces, el grupo se conformó con alumnos que venían al taller y la otra mitad del grupo con nuevos alumnos. La decisión fue mezclar ambos subgrupos para intercambiar las experiencias anteriores.

Una vez conformados los grupos se presentan al periódico mural como una posibilidad de comunicar algo, como otro medio distinto, identificando su construcción, organización, utilización, etc.

Ante qué se puede comunicar, se comenzó a leer y comentar las entrevistas realizadas. No sólo se hizo hincapié en la información que brindaba tal instrumento, sino en las dificultades, beneficios que da, como así también la orientación dada por los grupos en función de los temas de interés.

Luego se pasa a responder por grupos: - ¿qué queremos comunicar?, ¿A quién va dirigido los mensajes del mural? Los grupos realizan una presentación de las respuestas a las preguntas anteriores. Durante este momento se tuvo siempre presente no sólo el conflicto de los estatales en la Pcia. sino también las vinculaciones con los temas elegidos.

Después los grupos seleccionan recortes de artículos de diarios, entrevistas (realizadas por ellos o no), producciones propias (collage del inicio del taller, opiniones, relatos propios, etc.) para la confección del mural. De esta manera comienza la realización y luego, la presentación entre los grupos del mural.

Para cerrar se da un tiempo para las valoraciones de los grupos y el docente sobre el taller en general. En principio se había sugerido una encuesta pero por verse el grupo diezmado y con nuevos integrantes se propuso realizar una valoración solo de este último encuentro.

Tales valoraciones rescataron el tema de la actualidad y las vinculaciones con los temas de interés. Esto fue muy rico para ellos y para sostener lo producido en los murales.

Por otro lado, los alumnos creyeron muy importante tener este tipo de experiencias de aprendizaje, porque no sólo los adentra en la realidad, sino también les permite comunicar y mostrar lo que les ocurre, piensan y hacen en la escuela durante su paso por la Unidad Penal.

Creo que el hecho de tener la posibilidad de comunicar todo a quienes ellos creen como su lazo más importante (familia en la visita) les da una gran motivación para repensar dónde, cómo y por qué están allí, buscando a su vez replantearse quiénes son y hacia dónde quieren ir. Esto coincidentemente, fue el punto de partida del taller.

E) Cierre y apertura.

La experiencia del taller de Educación en la Comunicación por parte de los internos-alumnos y desarrollado anteriormente, pone de manifiesto una instancia distinta de ser una posibilidad real de comunicar todo a quienes ellos creen como su lazo más importante (familia en la situación de la visita) les da una gran motivación para repensar dónde, cómo y por qué están allí, buscando a su vez replantearse quiénes son y hacia dónde quieren ir. Como se dijo, esto coincide con el punto de partida del taller.

Así pues el recorrido del taller trata de sacar a flote cuáles son las vinculaciones de los alumnos con sus familias, la violencia, la vida en el penal, el saber y los medios de comunicación a partir

de la situación escolar, cómo se articulan y configuran los componentes de su identidad como grupo; qué y cómo comunicar tales cuestiones ante la oportunidad de la realización del taller, en un espacio y un tiempo que buscaba también la integración social a partir de la participación y comunicación de “pronunciamientos” de los participantes.

Recorrer y proponer procesos formativos y comunicacionales tienen intencionalidad y ésta consistió en darle voz a los que no suelen tenerla, darle oídos a quienes no se escuchan a sí mismos y a otros. La intencionalidad del taller, fue “anclarse” como un proceso formativo que permitiera buscar y reacomodar la realidad extramuros, la intramuros y la personal en un espacio y tiempo comunicativo.

Se recuerda que la familia en ellos, se vincula como contención emocional concreta y real, en tanto se produzca la visita, como así también una contención imaginaria o de deseo a alcanzar, por la representación que se da en los internos: lugar y tiempo de calma, remanso, amor encuentro.

Por otro lado, la violencia se presenta como una impronta en sus vidas. Se puede decir, que los conflictos sociales, o las situaciones que exijan cierta resolución a partir de sus experiencias, siempre o casi siempre tiene que ver con la violencia.

También el saber de ellos recorre lo marginal, lo estrictamente subalterno. Su origen en general es en villas, donde no sólo existe lo popular, sino que la vinculación histórica emocional de ellos con el saber es ese saber hacer en productos tales como el robo, el uso de drogas, la violencia, la solidaridad, la lealtad, la familia, por ejemplo.

Ellos construyen el saber hacer para desenvolverse en un sector excluido de bienes culturales, con fuertes marcas de violencia, con conflictos cargados espesura tal vez incomprensible para otros sectores. El hecho de robar por conseguir plata para vivir, pareciera ser una respuesta fácil para el que tiene trabajo y comprende de una manera el mundo. Pero para ellos el mundo se resuelve con hechos que no son valorados de igual manera en su dimensión social. Se comete el hecho y eso está legitimado en esa franja de la sociedad. Su saber lo confrontan con los otros saberes. Construyen puentes entre estos saberes en caso de necesidad, en caso de mejoramiento y enriquecimiento personal, y es ahí donde aparece la vinculación emocional afianzando horizontes distintos, esperanzadores, posibles.

La comunicación interpersonal que se da en el grupo se encuentra en un empobrecimiento del lenguaje o limitación en el uso de variedad de palabras para expresar y comunicar ideas.

Por otro lado, existen serias inhibiciones para expresarse en forma oral y escrita, esto debido al lugar que ocupen en el ordenamiento social verticalista en jerarquías “de hecho” que opera en estas instituciones, que sumado a los códigos, no garantiza la libre expresión entre ellos y con los demás que transcurren en su vida de encierro.

También la baja autoestima, el sentimiento de ellos como marginados operativos de la sociedad, la falta de motivación para superar su situación, la ausencia de autocritica y crítica fundamentada en argumentos de la razón, la dificultad para convivir respetando las normas sociales vigentes, conformándose un conjunto de características y particularidades que juegan en contra o no favorecen una real comunicación interpersonal.

Un acceso limitado a la información y a los medios de comunicación, dificultades serias en la comunicación interpersonal y un empobrecimiento en las posibilidades de crítica y expresión libre de los pronunciamientos propios y de los demás, afectando y conformando identidades y subjetividades operativas al poder, a la dominación sin alcanzar la potencialidad de una identidad alterna a esa lucha por el poder... ser.

El propósito de este taller “*Lograr un espacio y un tiempo para la integración social y búsqueda de identidad del grupo a partir de la participación y la comunicación de los “pronunciamientos” de los participantes utilizando como medio la construcción de un periódico mural*”, deja claro una vez más, que poblaciones de éstas características, ante el ofrecimiento de posibilidades reales, concretas de reflexión, de expresión y de transformación de su realidad generan el efecto esperado y posible: un replanteo transformador de saberse quiénes son, hacia dónde quieren ir, cómo y por qué les pasa lo que les pasa, en definitiva desnaturalizar su realidad para transformar la sociedad.

E) BIBLIOGRAFÍA O MATERIAL DE CONSULTA

- Escuela 746 (EGBA), Diagnóstico Situacional, Distrito La Plata. Lisandro Olmos. U. P. N° 17, año 2000.
- Escuela 746 (EGBA), Proyecto Educativo Institucional (PEI), Distrito La Plata. Lisandro Olmos. U. P. N° 17, año 2000.

- Goffman, “Instrucciones Cerradas”
- Foucault, Michael, “Vigilar y Castigar”, Siglo Veintiuno Editores, Madrid, 1976.
- Huergo, J., “De la escolarización a la comunicación en la educación”, en J. Huergo y M. B. Fernández, *Cultura escolar, Cultura mediática/Intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.’
- Instituto de Educación de la UNESCO (UIE), “Manual sobre la Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios”, 1994.
- Clarín, A Fondo: Elías Neuman, Criminólogo: “ A las cárceles llegan sólo delincuentes fracasados”, sección Opinión, Cap. Fed. 30-4-00.
- Paulo Freire, “Pedagogía del Oprimido”, Cap. III.
- Paulo Freire, La pedagogía de la pregunta y el diálogo, El universo vocabular.
- V. Nuñez, “Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio”, edit. Santillana, Bs. As. 1999
- Wacquant Lóic, “Las cárceles de la miseria”, Paris, Éditions Liber-Raisons d’agir, 1999.

Anexo

Encuesta de Cierre del Taller

- 1)¿Te gustó esta experiencia de taller? Sí- No ¿Por qué?
- 2)De los temas que se trataron: ¿Cuáles fueron los tres que más te gustaron?
- 3)¿ Cómo fue el clima del taller: MB – B - R - ¿Por qué?
- 4)¿ Cómo fue el trabajo del docente? MB – B - R - ¿Por qué?
- 5)¿Cómo te resultó el material de trabajo en los talleres? MB – B - R - ¿Por qué?
- 6)¿Te gustaría volver a realizar alguna actividad así en la escuela? ¿Por qué?